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 2021.25 (Aralık/December)

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)

DERGİ EKİBİ	JOURNAL TEAM
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
ALAN EDİTÖRLERİ	**FIELD EDITORS**
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	**TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE**
Çağdaş Türk Lehçeleri	**Contemporary Turkish Dialects and Literature**
Doç. Dr. İlker TOSUN	Assoc. Prof. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dil Bilimi	**Linguistics**
Dr. Hakan AYDEMİR	Dr. Hakan AYDEMİR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Eski Türk Dili	**Old Turkish Language**
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Eski Türk Edebiyatı	**Classical Turkish Literature**
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Türk Halk Edebiyatı	**Turkish Folk Literature**
Doç. Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Assoc. Prof. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Türkçe Eğitimi	**Turkish Language Teaching**
Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Assoc. Prof. İbrahim GÜLTEKİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Yeni Türk Edebiyatı	**Modern Turkish Literature**
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Yeni Türk Dili	**New Turkish Language**
Doç. Dr. Sibel MURAD	Assoc. Prof. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI	**DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI**
Alman Dili Eğitimi	**German Language Teaching**
Dr. Rüveyda Hicran ÇEBİ	Dr. Rüveyda Hicran ÇEBİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)
Alman Dili ve Edebiyatı	**German Language and Literature**
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya Üniversitesi (Türkiye)
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	**American Culture and Literature**

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

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

Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Arap Dili ve Edebiyatı	**Arabic Language and Literature**
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova Üniversitesi (Türkiye)
Fars Dili ve Edebiyatı	**Persian Language and Literature**
Dr. Ahmet KARA	Dr. Ahmet KARA
Dicle Üniversitesi	Dicle University (Turkey)
Fransız Dili Eğitimi	**French Language Teaching**
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL	Professor Erdoğan KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Fransız Dili ve Edebiyatı	**French Language and Literature**
Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Professor Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Gürcü Dili ve Edebiyatı	**Georgian Language and Literature**
Doç. Dr. Gül Mükerrem ÖZTÜRK	Assoc. Prof. Gül Mükerrem ÖZTÜRK
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
İngiliz Dili Eğitimi	**English Language Teaching**
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
İngiliz Dili ve Edebiyatı	**English Language and Literature**
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Sevcan IŞIK	Dr. Sevcan IŞIK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
İspanyol Dili ve Edebiyatı	**İspanyol Language and Literature**
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
İtalyan Dili ve Edebiyatı	**İtalyan Language and Literature**
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Japon Dili ve Edebiyatı	**Japanese Language and Literature**
Dr. Metin BALPINAR	Dr. Metin BALPINAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Kore Dili ve Edebiyatı	**Korean Language and Literature**
Dr. Eun Kyung JEONG	Dr. Eun Kyung JEONG
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Rus Dili ve Edebiyatı	**Russian Language and Literature**
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk Üniversitesi (Türkiye)
Leh Dili ve Edebiyatı	**Polish Language and Literature**
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)

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

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

Ukrayna Dili ve Edebiyatı
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)

ÇEVİRİ BİLİMİ
Almanca Mütercim Tercümanlık
Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)
Arapça Mütercim Tercümanlık
Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)
Çince Mütercim Tercümanlık
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)
Fransızca Mütercim Tercümanlık
Doç. Dr. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)
İngilizce Mütercim Tercümanlık
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)
Rusça Mütercim Tercümanlık
Dr. Jale COŞKUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)

YAYIN KURULU
Prof. Dr. Linda TORRESİN
Padova Üniversitesi (İtalya)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)
Prof. Dr. Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Ali KURT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Didem TUNA
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (İran)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)

Ukrainian Language and Literature
Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)

ÇEVİRİ BİLİMİ
German Translation and Interpreting
Dr. Filiz ŞAN
Sakarya University (Turkey)
Arabic Translation and Interpreting
Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Chinese Translation and Interpreting
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk University (Turkey)
French Translation and Interpreting
Assoc. Prof. Osman COŞKUN
Marmara University (Turkey)
English Translation and Interpreting
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli University (Turkey)
Russian Translation and Interpreting
Dr. Jale COŞKUN
İstanbul Aydın University (Turkey)

EDITORIAL BOARD
Professor Linda TORRESIN
Università degli Studi di Padova (Italy)
Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Assoc. Prof. Ali KURT
Kırklareli University (Turkey)
Assoc. Prof. Beytullah BEKAR
Kırklareli University (Turkey)
Assoc. Prof. Didem TUNA
İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI
Tahran University (Iran)
Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)

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

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

Doç. Dr. Mesut KULELİ	Assoc. Prof. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Assoc. Prof. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU
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. Layal MERHY	Dr. Layal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
YAYIN YÖNETMENİ	**PUBLISHING DIRECTOR**
Yasemin GÜVENİLİR	Yasemin GÜVENİLİR
DİL VE DİZİN UZMANLARI	**REVIEWS AND INDEX EDITORS**
İngilizce Redaksiyon	**English**
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA	Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Türkçe Redaksiyon	**Turkish**
Arş. Gör. Hakkı ÖZKAYA	Research Asst. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Soner TOKTAR	Research Asst. Soner TOKTAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil KOYUNCU	Research Asst. Serpil KOYUNCU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Mehmet TUNCER	Research Asst. Mehmet TUNCER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dizin	**Index**
Arş. Gör. Büşra KAPLAN	Research Asst. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)

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

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

DIŞ TEMSİLCİLER	FOREIGN REPRESENTATORS
Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)	Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)
Doç. Dr. Ľudmila MEŠKOVá (Slovakya)	Assoc. Prof. Ľudmila MEŠKOVá (Slovakia)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Meqsud SELİM (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM (China)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Irak)	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Iraq)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)	Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)	Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)
Dr. Radmila LAZAREVİC (Karadağ)	Dr. Radmila LAZAREVİC (Montenegro)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (İran)	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)
Nejra ŽUPLANIN (Sırbistan)	Nejra ŽUPLANIN (Serbia)
Dr. Rachael RUEGG (Yeni Zellanda)	Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)

DANIŞMA KURULU	ADVISORY BOARD
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Poland)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN	Professor Mustafa S. KAÇALİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and 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)

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

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

HAKEMLER	REFEREES
Prof. Dr. Abdullah EREN	Professor Abdullah EREN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ	Professor Ahmet AKÇATAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet Cüneyt ISSI	Professor Ahmet Cüneyt ISSI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ	Professor Ahmet GÜNEYLİ
Lefke Avrupa Üniversitesi (Kıbrıs)	European University of Lefke (Cyprus)
Prof. Dr. Ahmet YİĞİT	Professor Ahmet YİĞİT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Prof. Dr. Alev BULUT	Professor Alev BULUT
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Professor Alpaslan OKUR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED	Professor Asuman AKAY AHMED
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Atabey KILIÇ	Professor Atabey KILIÇ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Aymil DOĞAN	Professor Aymil DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ	Professor Ayşe Banu KARADAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR	Professor Ayşe KAYAPINAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER	Professor Bahadır GÜCÜYETER
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Professor Cengiz ALYILMAZ
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT	Professor Duygu ÖZTİN PASSERAT
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Ece KORKUT	Prof. Dr. Ece KORKUT
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe Üniversity (Turkey)
Prof. Dr. Emel ÖZKAYA	Professor Emel ÖZKAYA
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL	Professor Emine BOGENÇ DEMİREL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ	Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ
Kufe Üniversitesi (Irak)	Kufe University (Iraq)
Prof. Dr. Engin YILMAZ	Professor Engin YILMAZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL	Prof. Erdoğan KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)

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

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

Prof. Dr. Erhan DURUKAN	Prof. Dr. Erhan DURUKAN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon 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. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Prof. Dr. Füsun BİLİR ATASEVEN	Professor Füsun BİLİR ATASEVEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Füsun SARAÇ	Professor Füsun SARAÇ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Gökhan ARI	Professor Gökhan ARI
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Gülser ÇETİN	Professor Gülser ÇETİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Halil AYTEKİN	Professor Halil AYTEKİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Halit KARATAY	Professor Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Dilek 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
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY	Professor Hikmet ASUTAY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya KARTAL	Professor Hülya KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya SAVRAN	Professor Hülya SAVRAN
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER	Professor Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim TAŞ	Professor İbrahim TAŞ
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (Türkiye)	Bilecik Şeyh Edebali University (Turkey)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	Professor İsmail GÜLEÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Kamil İŞERİ	Professor Kamil İŞERİ

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

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

Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA	Professor Kerime ÜSTÜNOVA
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Linda TORRESİN	Professor Linda TORRESIN
Padova Üniversitesi (İtalya)	Università degli Studi di Padova (Italy)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Polonia)
Prof. Dr. Mehmet 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. Meryem AYAN	Professor Meryem AYAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Prof. Dr. Mesut AYAR	Professor Mesut AYAR
Kirklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kirklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA	Professor Mira KHACHEMİZOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK	Professor Muhammet KOÇAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ	Professor Muharrem DAYANÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI	Professor Mustafa BALCI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN	Professor Mustafa S. KAÇALİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa KURT	Professor Mustafa KURT
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa SARICA	Professor Mustafa SARICA
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes Üniversity (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. Nezir TEMUR	Professor Nezir TEMUR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR	Professor Nur Melek DEMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)

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

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

Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Osman MERT	Professor Osman MERT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Özer ŞENÖDEYİCİ	Professor Özer ŞENÖDEYİCİ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONI	Professor Paolo E. BALBONI
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)
Prof. Dr. 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
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Seval ŞAHİN	Professor Seval ŞAHİN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Güzel Sanatlar University (Turkey)
Prof. Dr. Simona SALIERNO	Professor Simona SALIERNO
Cpia Sassuolo (İtalya)	Cpia Sassuolo (Italy)
Prof. Dr. Suat UNGAN	Professor Suat UNGAN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Suna TİMUR AĞILDERE	Professor Suna TİMUR AĞILDERE
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK-KASAR	Professor Sündüz ÖZTÜRK-KASAR
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Şaban SAĞLIK	Professor Şaban SAĞLIK
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Prof. Dr. Şureddin MEMMEDLİ	Professor Şureddin MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. Umut BALCI	Professor Umut BALCI
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Prof. Dr. Üzeyir ASLAN	Professor Üzeyir ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
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

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

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

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
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. Aitkanym KALİEVA	Assoc. Prof. Aitkanym KALİEVA
Turan Üniversitesi (Kazakistan)	Turan University (Kazakhstan)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Ali CANÇELİK	Assoc. Prof. Ali CANÇELİK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT	Assoc. Prof. Ali KURT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK	Assoc. Prof. Ali ÖZTÜRK
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU	Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU
Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayfer KARA	Assoc. Prof. Ayfer KARA
Minsk Devlet Dil Bilim Üniversitesi (Beyaz Rusya)	Minsk State Linguistic University (Belarus)
Doç. Dr. Ayhan KARAKAŞ	Assoc. Prof. Ayhan KARAKAŞ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Ayla OĞUZ	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Banu İNAN KARAGÜL	Assoc. Prof. Banu İNAN KARAGÜL
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Beki HALEVA	Assoc. Prof. Beki HALEVA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)

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

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

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

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

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

Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ	Assoc. Prof.Ersoy TOPUZKANAMIŞ
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir 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. Ertuğ CAN	Assoc. Prof. Ertuğ CAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ	Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Evangelos KOURDIS	Assoc. Prof. Evangelos KOURDIS
Selanik Aristoteles Üniversitesi (Yunanistan)	Aristotle University of Thessaloniki (Greece)
Doç. Dr. Fabio GRASSİ	Assoc. Dr. Fabio GRASSİ
Roma Sapienza (İtalya)	Roma Sapienza (Italy)
Doç. Dr. Faruk DOĞAN	Assoc. Prof. Faruk DOĞAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Faruk KALAY	Assoc. Prof. Faruk KALAY
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KALPAKLI	Assoc. Prof. Fatma KALPAKLI
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Fethi KAYALAR	Assoc. Prof. Fethi KAYALAR
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Fettah KUZU	Assoc. Prof. Fettah KUZU
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Feyza TOKAT	Assoc. Prof. Feyza TOKAT
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN	Assoc. Prof. Gökçen GÖÇEN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan TUNÇ	Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)

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

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

Doç. Dr. Graziano SERRAGİOTTO	Assoc. Dr. Graziano SERRAGİOTTO
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gül Banu DUMAN	Assoc. Prof. Gül Banu DUMAN
Zonguldak bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN	Assoc. Prof. Gülnur AYDIN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Haluk ÖNER	Assoc. Prof. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT	Assoc. Prof. Hatice FIRAT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Hülya KAYA	Assoc. Prof. Hülya KAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Assoc. Prof. İbrahim GÜLTEKİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. İlker AYDIN	Assoc. Prof. İlker AYDIN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA	Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN	Assoc. Prof. Levent UZUN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ľudmila MEŠKOVá	Assoc. Prof. Ľudmila MEŠKOVá
Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mazhar BAL	Assoc. Prof. Mazhar BAL
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
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 İLGÜREL	Assoc. Prof. Mehmet İLGÜREL

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

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

İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Recep TAŞ	Assoc. Prof. Mehmet Recep TAŞ
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN	Assoc. Prof. Mehmet Turgut BERBERCAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin 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. Mehtap ÖZDEN	Assoc. Prof. Mehtap ÖZDEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Melek ALPAR	Assoc. Prof. Melek ALPAR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Assoc. Prof. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN	Assoc. Prof. Mesut GÜN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut KULELİ	Doç. Dr. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Murad KARADUMAN	Assoc. Prof. Murad KARADUMAN
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ELMALI	Assoc. Prof. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL	Assoc. Prof. Murat ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI	Assoc. Prof. Mustafa Zeki ÇIRAKLI
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Teknik Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Mutlu DEVECİ	Assoc. Prof. Mutlu DEVECİ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK	Assoc. Prof. Mümtaz SARIÇİÇEK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet NEYDİM	Assoc. Prof. Necdet NEYDİM
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet TOZLU	Assoc. Prof. Necdet TOZLU
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ	Assoc. Prof. Neslihan KARAKUŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)

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

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

Doç. Dr. Nesrin GÜLLÜDAĞ	Assoc. Prof. Nesrin GÜLLÜDAĞ
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK	Assoc. Prof. Neval AKÇA BERK
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Nevin AKKAYA	Assoc. Prof. Nevin AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Nilüfer İLHAN	Assoc. Prof. Nilüfer İLHAN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Doç. Dr. Nurgül ÖZCAN (Türkiye)	Assoc. Prof. Nurgül ÖZCAN (Turkey)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER	Assoc. Prof. Nurşat BİÇER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Doç. Dr. Osman ÜNLÜ	Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ
Bandırma 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. Özlem KASAP	Assoc. Prof. Özlem KASAP
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Petru GOLBAN	Assoc. Prof. Petru GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç . Dr. Raif İVECAN	Assoc. Prof. Raif İVECAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç . Dr. Reyhan ÇELİK	Assoc. Prof. Reyhan ÇELİK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Ruzana DOLEVA	Assoc. Prof. Dr. Ruzana DOLEVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Sadi GEDİK	Assoc. Prof. Dr. Sadi GEDİK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversity (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. Seda ARIKAN	Assoc. Prof. Seda ARIKAN
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat Universty (Turkey)
Doç. Dr. Selim EMİROĞLU	Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ	Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA	Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA

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

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

Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR	Assoc. Prof. Turgay ANAR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ümit AKIN	Assoc. Prof. Ümit AKIN
Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma On Yedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yasemin BAKİ	Assoc. Prof. Yasemin BAKİ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Yunus KAPLAN	Assoc. Prof. Yunus KAPLAN
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf AVCI	Assoc. Prof. Yusuf AVCI
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Doç. Dr. Zulfiya ŞAHİN	Assoc. Prof. Zulfiya ŞAHİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Abdülkerim ASILSOY	Dr. Abdülkerim ASILSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdulhakim TUĞLUK	Dr. Abdulhakim TUĞLUK
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır Universiy (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. Abdulkadir ÜNAL	Dr. Abdulkadir ÜNAL
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi(Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Abdullah YILDIRIM	Dr. Abdullah YILDIRIM
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR	Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR
Maltepe Üniversitesi (Türkiye)	Maltepe University (Turkey)
Dr. Adem CAN	Dr. Adem CAN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Abidin KARASU	Dr. Abidin KARASU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Adnan UZUN	Dr. Adnan UZUN
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)

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

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

Dr. Ahmad OMAR	Dr. Ahmad OMAR
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)
Dr. Ahmet AKGÜL	Dr. Ahmet AKGÜL
Isparta Uygulamlaı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta University of Aplied Sciences (Turkey)
Dr. Ahmet AYCAN	Dr. Ahmet AYCAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN	Dr. Ahmet BAŞKAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet DEMİREL	Dr. Ahmet DEMİREL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Ahmet GÖGERCİN	Dr. Ahmet GÖGERCİN
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmet ISPARTA	Dr. Ahmet ISPARTA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ahmet KARA	Dr. Ahmet KARA
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet KARABULUT	Dr. Ahmet KARABULUT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversity (Turkey)
Dr. Ahmet KARAKUŞ	Dr. Ahmet KARAKUŞ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAMAN (Türkiye)	Dr. Ahmet KARAMAN (Turkey)
Dr. Ahmet KAYASANDIK	Dr. Ahmet KAYASANDIK
Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)	Abdullah Gül University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYINTU	Dr. Ahmet KAYINTU
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)
Dr. Ahmet MEYDAN	Dr. Ahmet MEYDAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet NAİR	Dr. Ahmet NAİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZDİNÇ	Dr. Ahmet ÖZDİNÇ
Sağlık Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Health (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN	Dr. Ahmet ÖZKAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmet USLU	Dr. Ahmet USLU
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN	Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)

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

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

Dr. Ahmet YEŞİL	Dr. Ahmet YEŞİL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Akram NEJABATİ	Dr. Akram NEJABATI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Alena DHAHİ	Dr. Alena DHAHİ
Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Alev ÖNDER	Dr. Alev ÖNDER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Alev YEMENİCİ	Dr. Alev YEMENİCİ
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Ali ALTUN	Dr. Ali ALTUN
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Ali İhsan YAPICI	Dr. Ali İhsan YAPICI
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ	Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali Kemal ŞAŞ	Dr. Ali Kemal ŞAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Ali TÜLÜ	Dr. Ali TÜLÜ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Ali YAĞLI	Dr. Ali YAĞLI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ali YİĞİT	Dr. Ali YİĞİT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Alparslan OYMAK	Dr. Alparslan OYMAK
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Tecnical University (Turkey)
Dr. Alper GÜNAYDIN	Dr. Alper GÜNAYDIN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Alper KELEŞ	Dr. Alper KELEŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Alper TULGAR	Dr. Alper TULGAR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Alize CAN RENÇBERLER	Dr. Alize CAN RENÇBERLER
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Amjad ALSYOUF	Dr. Amjad ALSYOUF
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH
Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Anıl ÇELİK	Dr. Anıl ÇELİK
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)

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

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

Dr. Anna Lia ERGUN	Dr. Anna Lia ERGUN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Antonella ELİA	Dr. Antonella ELİA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Aslı ARABOĞLU	Dr. Aslı ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Aslı FİŞEKCİOĞLU	Dr. Aslı FİŞEKCİOĞLU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Aslı SELCEN ASLAN	Dr. Aslı SELCEN ASLAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR	Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Aslı ZENGİN	Dr. Aslı ZENGİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Üniversity (Turkey)
Dr. Atilla DİLEKÇİ	Dr. Atilla DİLEKÇİ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU	Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ayhan CAN	Dr. Ayhan CAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Aykut HALDAN	Dr. Aykut HALDAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ayla AKIN	Dr. Ayla AKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe ADIYAMAN	Dr. Ayşe ADIYAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ayşe DEMİR	Dr. Ayşe DEMİR
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ayşegül ERGİŞİ	Dr. Ayşegül ERGİŞİ
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Ayşe Duygu YAVUZ	Dr. Ayşe Duygu YAVUZ
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Ayşe Işık AKDAĞ	Dr. Ayşe Işık AKDAĞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ayşe KIZILDAĞ	Dr. Ayşe KIZILDAĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN	Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN

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

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

İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ayşe ÖZKAN	Dr. Ayşe ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Ayşe ŞEKER	Dr. Ayşe ŞEKER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ	Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Ayza VARDAR	Dr. Ayza VARDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Aziz ŞEKER	Dr. Aziz ŞEKER
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Babalola Joseph OLUROTİMİ	Dr. Babalola Joseph OLUROTIMI
Ekiti Devlet Üniversitesi (Nijerya)	Ekiti State University (Nigeria)
Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR	Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Bahattin ÇATMA	Dr. Bahattin ÇATMA
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Bahattin ŞİMŞEK	Dr. Bahattin ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI	Dr. Banu ANTAKYALI
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Barış AĞIR	Dr. Barış AĞIR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Bayram ARICI	Dr. Bayram ARICI
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)	Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)
Dr. Bedri ÖZÇELİK	Dr. Bedri ÖZÇELİK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale Universiy (Turkey)
Dr. Bekir SARIKAYA	Dr. Bekir SARIKAYA
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Bekir Şakir KONYALI	Dr. Bekir Şakir KONYALI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU	Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Belde AKA	Dr. Belde AKA
Çağ Üniversitesi (Türkiye)	Çağ University (Turkey)
Dr. Belgin BAĞIRLAR	Dr. Belgin BAĞIRLAR
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Berker KESKİN	Dr. Berker KESKİN

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

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

İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Berrin AKÇALI (Türkiye)	Dr. Berrin AKÇALI (Turkey)
Dr. Betül ÖZCAN DOST	Dr. Betül ÖZCAN DOST
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Betül BAYRAKTAR	Dr. Betül BAYRAKTAR
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ	Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar Üniversity (Turkey)
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 KARGA GÖLLÜ	Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Bilge KAYA YİĞİT	Dr. Bilge KAYA YİĞİT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Birol BULUT	Dr. Birol BULUT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bircan EYÜP	Dr. Bircan EYÜP
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Dr. Bora GÜRDAŞ	Dr. Bora GÜRDAŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Bora BAYRAM	Dr. Bora BAYRAM
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI	Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Burak ÇAVUŞ	Dr. Burak ÇAVUŞ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Burak ÖZSÖZ	Dr. Burak ÖZSÖZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN	Dr. Burcu AYDIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Burcu GÜRSEL	Dr. Burcu GÜRSEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN	Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Burcu ÖZTÜRK	Dr. Burcu ÖZTÜRK
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Burcu TEKİN	Dr. Burcu TEKİN

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

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

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. Carl Jeffrey BOON	Dr. Carl Jeffrey BOON
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Cenk AÇIKGÖZ	Dr. Cenk AÇIKGÖZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Cenk TAN	Dr. Cenk TAN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ceren IŞIKLI	Dr. Ceren IŞIKLI
Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi (Türkiye)	Gendarmerie and Coast Guard Academy (Turkey)
Dr. Ceren SELVİ	Dr. Ceren SELVİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Cevdet AVCI	Dr. Cevdet AVCI
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Ceyda ELGÜL	Dr. Ceyda ELGÜL
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Ceyda YALÇIN	Dr. Ceyda YALÇIN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ceyhun YÜKSELİR	Dr. Ceyhun YÜKSELİR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Cihan ALAN	Dr. Cihan ALAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Cihat Burak KORKMAZ	Dr. Cihat Burak KORKMAZ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Cihat ATAR	Dr. Cihat ATAR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Coşkun DOĞAN	Dr. Coşkun DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)

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

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

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

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

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

Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Dilek MOĞULBAY	Dr. Dilek MOĞULBAY
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPOS	Dr. Dimitris ZEPPOS
Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN	Dr. Dinçer APAYDIN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN	Dr. Döne ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL	Dr. Duygu AK BAŞOĞUL
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 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 OYLUBAŞ KATFAR	Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Duygu SERDAROĞLU	Dr. Duygu SERDAROĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Ebru BALAMİR	Dr. Ebru BALAMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN	Dr. Ebru GÜVENEN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Ebubekir BOZOVALI	Dr. Ebubekir BOZOVALI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Ebubekir ERASLAN	Dr. Ebubekir ERASLAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREŞ	Dr. Eda H. TAN METREŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Eda TOK	Dr. Eda TOK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI	Dr. Eleonora FRAGAI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Elif AKTÜRK	Dr. Elif AKTÜRK
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Elif AYAN NİZAM	Dr. Elif AYAN NİZAM
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Elif BAŞ	Dr. Elif BAŞ
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Elif ERMAĞAN	Dr. Elif ERMAĞAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)

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

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

Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN	Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Elif İLHAN	Dr. Elif İLHAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Elif KIR CULLEN	Dr. Elif KIR CULLEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif TABAK AVCI	Dr. Elif TABAK AVCI
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Elif KEMALOGLU-ER	Dr. Elif KEMALOGLU-ER
Adana Alaprslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science And Technology University (Turkey)
Dr. Elif PALİÇKO	Dr. Elif PALİÇKO
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Emin CENGİZ	Dr. Emin CENGİZ
Şırnak Üniversitesi (Türkiye)	Şırnak University (Turkey)
Dr. Emine AYAN	Dr. Emine AYAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine ÇAKIR	Dr. Emine ÇAKIR
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Emine GÜLER (Türkiye)	Dr. Emine GÜLER (Turkey)
Dr. Embie KYAZIMOVA	Dr. Embie KYAZIMOVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR	Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Emine KURT	Dr. Emine KURT
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine SONAL	Dr. Emine SONAL
Girne Amerikan Üniversitesi (Türkiye)	Girne American University (Turkey)
Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)	Dr. Emrah ATASOY (Turkey)
Dr. Emrah BİLGİN	Dr. Emrah BİLGİN
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Emrah DOLGUNSÖZ	Dr. Emrah DOLGUNSÖZ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Emrah ERİŞ	Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Emrah GÖRGÜLÜ	Dr. Emrah GÖRGÜLÜ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Emre Eren ALKAN	Dr. Emre Eren ALKAN
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Emre VURAL	Dr. Emre VURAL
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya Üniversity (Turkey)
Dr. Emrullah YAKUT	Dr. Emrullah YAKUT
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)

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

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

Dr. Enes BAL	Dr. Enes BAL
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Enes YAŞAR	Dr. Enes YAŞAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Enes YILDIZ	Dr. Enes YILDIZ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Engin ÇAĞMAN	Dr. Engin ÇAĞMAN
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Dr. Engin MEYDAN	Dr. Engin MEYDAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Ensar ALEMDAR	Dr. Ensar ALEMDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ercan KAÇMAZ	Dr. Ercan KAÇMAZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Erdal AYDOĞMUŞ	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Erdal YILDIRIM	Dr. Erdal YILDIRIM
Kartal Belediye Tiyatrosu	Kartal Belediye Tiyatrosu
Dr. Erdem AKBAŞ	Dr. Erdem AKBAŞ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye(	Erciyes University (Turkey)
Dr. Erdem AYYILDIZ	Dr. Erdem AYYILDIZ
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Erdem KOÇ	Dr. Erdem KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Erdem SARIKAYA	Dr. Erdem SARIKAYA
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Erdoğan DOĞRU	Dr. Erdoğan DOĞRU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal Universiy (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. Erhan ÇAPOĞLU	Dr. Erhan ÇAPOĞLU
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Erhan YEŞİLYURT	Dr. Erhan YEŞİLYURT
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Erkan AYDIN	Dr. Erkan AYDIN
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Erkan KALAYCI	Dr. Erkan KALAYCI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erol KUYMA	Dr. Erol KUYMA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Ersin ÇETİNKAYA	Dr. Ersin ÇETİNKAYA

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

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

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ertuğrul AYDIN	Dr. Ertuğrul AYDIN
Doğu Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Eastern Mediterranean University (Turkey)
Dr. Esat CAN (Türkiye)	Dr. Esat CAN (Turkey)
Dr. Eser ORDEM	Dr. Eser ORDEM
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)	Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL	Dr. Esin EREN SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Esra ALMAS	Dr. Esra ALMAS
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Esra Başak AYDINALP	Dr. Esra Başak AYDINALP
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Esra OZKAYA	Dr. Esra OZKAYA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Esra SAZYEK	Dr. Esra SAZYEK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Esra TARHAN	Dr. Esra TARHAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova Üniversity (Turkey)
Dr. Esra ULUŞAHİN	Dr. Esra ULUŞAHİN
Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)
Dr. Eun Kyung JEONG	Dr. Eun Kyung JEONG
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Evren BARUT	Dr. Evren BARUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ezgi GAGA	Dr. Ezgi GAGA
Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Atlas University (Turkey)
Dr. Faik ÖMÜR	Dr. Faik ÖMÜR
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Faruk KAYMAN	Dr. Faruk KAYMAN
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Faruk KÖKOĞLU	Dr. Faruk KÖKOĞLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Faruk POLATCAN	Dr. Faruk POLATCAN
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Fatemeh ARZJANI	Dr. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (İran)	Teheran University (Iran)
Dr. Fatih CAN	Dr. Fatih CAN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya Üniversity (Turkey)
Dr. Fatih KANA	Dr. Fatih KANA

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

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

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Fatih KAYA	Dr. Fatih KAYA
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Fatih ODUNKIRAN	Dr. Fatih ODUNKIRAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Fatih SONA	Dr. Fatih SONA
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK	Dr. Fatih ŞİMŞEK
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatih YAPICI	Dr. Fatih YAPICI
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma ALBAYRAK	Dr. Fatma ALBAYRAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK	Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM	Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma KABA	Dr. Fatma KABA
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Fatma KARAMAN	Dr. Fatma KARAMAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Fatma KİMSESİZ	Dr. Fatma KİMSESİZ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)	Dr. Fatma KOÇ (Turkey)
Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN	Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya Üniversity (Turkey)
Dr. Ferdi BOZKURT	Dr. Ferdi BOZKURT
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI	Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferzan ATAY	Dr. Ferzan ATAY
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakari University (Turkey)
Dr. Feyzi ÇİMEN	Dr. Feyzi ÇİMEN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. F. Gül KOÇSOY	Dr. F. Gül KOÇSOY
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Fidan GEÇİCİ	Dr. Fidan GEÇİCİ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Fikret GÜVEN	Dr. Fikret GÜVEN

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

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

Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Filiz FERHATOĞLU	Dr. Filiz FERHATOĞLU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fouzia ROUAGHE	Dr. Fouzia ROUAGHE
Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 Üniversitesi (Cezayir)	University Of Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 (Algeria)
Dr. Fuat DAŞ	Dr. Fuat DAŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın Üniversity (Turkey)
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. Funda YEŞİL	Dr. Funda YEŞİL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gamze SABANCI UZUN	Dr. Gamze SABANCI UZUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT	Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gamze ŞENTÜRK	Dr. Gamze ŞENTÜRK
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU	Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ	Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN	Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Gianluca COLELLA	Dr. Gianluca COLELLA
Dalarna Universitesi (İsveç)	Dalarna University College (Sweden)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Selahaddin Universitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL	Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU	Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Gökhan Şefik ERKURT	Dr. Gökhan Şefik ERKURT
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Gökben GÜÇLÜ	Dr. Gökben GÜÇLÜ
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Gökmen KANTAR	Dr. Gökmen KANTAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Gönül ERDEM NAS	Dr. Gönül ERDEM NAS

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

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

Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Gülay KARAMAN	Dr. Gülay KARAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Güldane Duygu SEYMEN	Dr. Güldane Duygu SEYMEN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Güler DOĞAN AVERBEK	Dr. Güler DOĞAN AVERBEK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gül 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
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gülru BAYRAKTAR	Dr. Gülru BAYRAKTAR
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Gülsemin HAZER	Dr. Gülsemin HAZER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Gülsüm CANLI	Dr. Gülsüm CANLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Gülsün NAKIBOĞLU	Dr. Gülsün NAKIBOĞLU
İstanbul Teknik Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Teknik University (Turkey)
Dr. Gülşah Gaye FİDAN	Dr. Gülşah Gaye FİDAN
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Gülşah PARLAK KALKAN	Dr. Gülşah PARLAK KALKAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Gül ŞENYAMAN	Dr. Gül ŞENYAMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Güneş SÜTCÜ	Dr. Güneş SÜTCÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Hakan AYDEMİR	Dr. Hakan AYDEMİR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Hakan DEĞİRMENCİ	Dr. Hakan DEĞİRMENCİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Hakan SARAÇ	Dr. Hakan SARAÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR	Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)

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

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

Dr. Halil BATUR	Dr. Halil BATUR
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Halil Erdem ÇOCUK	Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim BALKUL	Dr. Halil İbrahim BALKUL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER	Dr. Halil İbrahim İSKENDER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halil KÜÇÜKLER	Dr. Halil KÜÇÜKLER
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU	Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Halis BENZER	Dr. Halis BENZER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Halit ALKAN	Dr. Halit ALKAN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Halit AŞLAR	Dr. Halit AŞLAR
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic)
Dr. Haluk GÜNGÖR	Dr. Haluk GÜNGÖR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hamza KOLUKISA	Dr. Hamza KOLUKISA
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Hamza KUZUCU	Dr. Hamza KUZUCU
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Handan BELLİ	Dr. Handan BELLİ
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ	Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Hanife ERDOĞAN	Dr. Hanife ERDOĞAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Hanife SARAÇ	Dr. Hanife SARAÇ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Harika KARAVİN YÜCE	Dr. Harika KARAVİN YÜCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Harun BEKİR	Dr. Harun BEKİR
Filibe Üniversitesi (Bulgaristan)	Plovdiv University (Bulgaria)
Dr. Hasan CUŞA	Dr. Hasan CUŞA
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Hasan DEMİRHAN	Dr. Hasan DEMİRHAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hasan EKİCİ	Dr. Hasan EKİCİ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasan HARMANCI	Dr. Hasan HARMANCI

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

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

Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Hasan İSİ	Dr. Hasan İSİ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hasan KARACA	Dr. Hasan KARACA
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep Üniversity (Turkey)
Dr. Hasan Kazım KALKAN	Dr. Hasan Kazım KALKAN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hasan UÇAR	Dr. Hasan UÇAR
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasene AYDIN	Dr. Hasene AYDIN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hatice COŞKUN	Dr. Hatice COŞKUN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Hatice GENÇ	Dr. Hatice GENÇ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Hatice Kübra UYGUR	Dr. Hatice Kübra UYGUR
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Hatice Övgü TÜZÜN	Dr. Hatice Övgü TÜZÜN
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Hatice YILDIZ	Dr. Hatice YILDIZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Hatice YURTTAŞ	Dr. Hatice YURTTAŞ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hava VURAL	Dr. Hava VURAL
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR
Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Selahaddin University (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR	Dr. Hela Haidar NAJJAR
Balamand Üniversitesi (Lübnan)	Balamand University (Lebanon)
Dr. Hikmet UYSAL	Dr. Hikmet UYSAL
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ	Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Hulusi EREN	Dr. Hulusi EREN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Huri Deniz KARCI	Dr. Huri Deniz KARCI
Ankara Medipol Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Medipol University (Turkey)
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU	Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)

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

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

Dr. 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. Işıl ŞAHİN GÜLTER	Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. İbrahim AKYOL	Dr. İbrahim AKYOL
Çankırı Karatekin (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Dr. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜNGÖR	Dr. İbrahim GÜNGÖR
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. İbrahim KOÇ	Dr. İbrahim KOÇ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. İclal ŞAN	Dr. İclal ŞAN
Kto Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Kto Karatay Üniversity (Turkey)
Dr. İdris SÖYLEMEZ	Dr. İdris SÖYLEMEZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversity (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. İlknur BAYTAR	Dr. İlknur BAYTAR
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. İlsever RAMİ	Dr. İlsever RAMİ
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan Üniversity (Turkey)
Dr. İlyas SUVAĞCİ	Dr. İlyas SUVAĞCİ
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. İpek TAŞDEMİR	Dr. İpek TAŞDEMİR
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. İrem ATASOY	Dr. İrem ATASOY

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

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

İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. İrem BAYRAKTAR	Dr. İrem BAYRAKTAR
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İrfan Cenk YAY	Dr. İrfan Cenk YAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU	Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. İryna DRYGA	Dr. İryna DRYGA
Ukrayna Milli Bilimler Akademisi (Ukrayna)	National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine)
Dr. İsa AKPINAR	Dr. İsa AKPINAR
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. İsa IŞIK	Dr. İsa IŞIK
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İsmail ABALI	Dr. İsmail ABALI
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)
Dr. İsmail ÇOBAN	Dr. İsmail ÇOBAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. İsmail DEMİR	Dr. İsmail DEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. İsmail EROL	Dr. İsmail EROL
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. İsmail GÜNEŞ	Dr. İsmail GÜNEŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. İsmail YAMAN	Dr. İsmail YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK	Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. İsmail YILDIRIM	Dr. İsmail YILDIRIM
Kayseri Üniversitesi (Türkiye)	Kayseri University (Turkey)
Dr. İsmigül CANTÜRK	Dr. İsmigül CANTÜRK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. İzzet ŞEREF	Dr. İzzet ŞEREF
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Jale COŞKUN	Dr. Jale COŞKUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Javid ALİYEV	Dr. Javid ALIYEV
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Kadir KAPLAN	Dr. Kadir KAPLAN
Dr. Kadir Vefa TEZEL	Dr. Kadir Vefa TEZEL
MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Kadriye BOZKURT	Dr. Kadriye BOZKURT
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)

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

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

Dr. 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. Kayhan BOZGÜN	Dr. Kayhan BOZGÜN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kazım ÇANDIR	Dr. Kazım ÇANDIR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Kerim SARIGÜL	Dr. Kerim SARIGÜL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Kevser TETİK	Dr. Kevser TETİK
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ	Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Kubilay GEÇİKLİ	Dr. Kubilay GEÇİKLİ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Kudret SAVAŞ	Dr. Kudret SAVAŞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kuğu TEKİN	Dr. Kuğu TEKİN
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN	Dr. Kutay UZUN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL	Dr. Kübra BAYSAL
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ	Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Kübra ŞENGÜL	Dr. Kübra ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE	Dr. Kürşat EFE
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kürşad KARA	Dr. Kürşad KARA
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN	Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Latif YARDIM	Dr. Latif YARDIM
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Layal MERHY	Dr. Layal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Levent DOĞAN	Dr. Levent DOĞAN

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

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

Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	Dr. Lütfiye CENGİZHAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mahmud KADDUM	Dr. Mahmud KADDUM
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR	Dr. Mahmut AKAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES	Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Maşallah KIZILTAŞ	Dr. Maşallah KIZILTAŞ
Bitlis MEB (Türkiye)	Bitlis MONE (Turkey)
Dr. Mehdi GENCELİ	Dr. Mehdi GENCELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. M. Halil SAĞLAM	Dr. M. Halil SAĞLAM
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Memet ABUKAN	Dr. Memet ABUKAN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Mehmet Akif BALKAYA	Dr. Mehmet Akif BALKAYA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU	Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU	Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU	Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN	Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Mehmet Emin TUĞLUK	Dr. Mehmet Emin TUĞLUK
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman Üniversity (Turkey)
Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN	Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Mehmet FİDAN	Dr. Mehmet FİDAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Mehmet Furkan ÇELİK	Dr. Mehmet Furkan ÇELİK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)

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

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

Dr. Mehmet GÜNEŞ	Dr. Mehmet GÜNEŞ
Harran Üniversitesi (Türkiye)	Harran University (Turkey)
Dr. Mehmet KAHRAMAN	Dr. Mehmet KAHRAMAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet Mustafa KARACA	Dr. Mehmet Mustafa KARACA
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZBERK	Dr. Mehmet ÖZBERK
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZCAN	Dr. Mehmet ÖZCAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Mehmet TOYRAN	Dr. Mehmet TOYRAN
Londra Eğitim Müşavirliği (İngiltere)	London Education Consultancy (Great Britain)
Dr. Mehmet ÜNAL	Dr. Mehmet ÜNAL
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mehmet YILDIZ	Dr. Mehmet YILDIZ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Melda KESER	Dr. Melda KESER
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Melih LEVİ	Dr. Melih LEVİ
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Melike SOMUNCU	Dr. Melike SOMUNCU
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN	Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Menent SHUKRIEVA	Dr. Menent SHUKRIEVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Meriç GÜVEN	Dr. Meriç GÜVEN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mert ÖKSÜZ	Dr. Mert ÖKSÜZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Türkiye)	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Turkey)
Dr. Merve KARABULUT	Dr. Merve KARABULUT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Merve YORULMAZ KAHVE	Dr. Merve YORULMAZ KAHVE
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Meryem ARSLAN	Dr. Meryem ARSLAN
Niğde Öner Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Öner Halisdemir University (Turkey)
Dr. Meryem ODABAŞI	Dr. Meryem ODABAŞI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Mesut GÜNENÇ	Dr. Mesut GÜNENÇ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mete Yusuf USTABULUT	Dr. Mete Yusuf USTABULUT
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)

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

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

Dr. Metin BALPINAR	Dr. Metin BALPINAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Mevlüt CEYLAN	Dr. Mevlüt CEYLAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Mevlüt GÜLMEZ	Dr. Mevlüt GÜLMEZ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Mevlüt ÖZTÜRK	Dr. Mevlüt ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mikail UĞUŞ	Dr. Mikail UĞUŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Mihrican ÇOLAK	Dr. Mihrican ÇOLAK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Mohammadreza VALİZADEH	Dr. Mohammadreza VALİZADEH
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Muhammed Felat AKTAN	Dr. Muhammed Felat AKTAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Muhammed HÜKÜM	Dr. Muhammed HÜKÜM
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL	Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Muhammed TUNAGÜR	Dr. Muhammed TUNAGÜR
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Muhammed Zahit CAN	Dr. Muhammed Zahit CAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Muhammet ATASEVER	Dr. Muhammet ATASEVER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık 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 ALTUĞ	Dr. Murat ALTUĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU	Dr. Murat KALELİOĞLU
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat Sami TÜRKER	Dr. Murat Sami TÜRKER
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Murat TOPAL	Dr. Murat TOPAL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Murat TURNA	Dr. Murat TURNA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mustafa BAL	Dr. Mustafa BAL

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

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

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Mustafa CEYLAN	Dr. Mustafa CEYLAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ	Dr. Mustafa DİNÇ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK	Dr. Mustafa EMEK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Mustafa KARADENİZ	Dr. Mustafa KARADENİZ
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Mustafa KIRCA	Dr. Mustafa KIRCA
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Mustafa Levent YENER	Dr. Mustafa Levent YENER
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa Samet KUMANLI	Dr. Mustafa Samet KUMANLI
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Mustafa Said ARSLAN	Dr. Mustafa Said ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Dr. Mustafa Said KIYMAZ
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ	Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Mustafa UĞURLU	Dr. Mustafa UĞURLU
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Mustafa ULUTAŞ	Dr. Mustafa ULUTAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI	Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI
Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Muzaffer KILIÇ	Dr. Muzaffer KILIÇ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Mücahit AKKUŞ	Dr. Mücahit AKKUŞ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Müslüm YILMAZ	Dr. Müslüm YILMAZ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Nahide ARSLAN (Türkiye)	Dr. Nahide ARSLAN (Turkey)
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU	Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Naim ATABAĞSOY	Dr. Naim ATABAĞSOY
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Naime ELCAN KAYNAK	Dr. Naime ELCAN KAYNAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Nazan Müge UYSAL	Dr. Nazan Müge UYSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Nazan YILDIZ	Dr. Nazan YILDIZ

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

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

Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Nazlı ALTUNSOY	Dr. Nazlı ALTUNSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Necla DAĞ	Dr. Necla DAĞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN	Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neiva De Souza BOENO	Dr. Neiva De Souza BOENO
Mato Grosso Eyalet Eğitim Bakanlığı (Brezilya)	Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso (Brasil)
Dr. Nergiz GAHRAMANLI	Dr. Nergiz GAHRAMANLI
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Neriman NACAK	Dr. Neriman NACAK
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neriman Nüzket ÖZEN	Dr. Neriman Nüzket ÖZEN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neslihan ALBAY	Dr. Neslihan ALBAY
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ	Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu Üniversity (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŞEN	Dr. Neslihan YÜCELŞEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. 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. Nihal KALKAN YAĞCI	Dr. Nihal KALKAN YAĞCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Nilgün DALKESEN	Dr. Nilgün DALKESEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nilüfer ALİMEN	Dr. Nilüfer ALİMEN
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Nilüfer DENİSSOVA	Dr. Nilüfer DENİSSOVA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Nilüfer ÖZGÜR	Dr. Nilüfer ÖZGÜR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)

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

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

Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nuran BALTA	Dr. Nuran BALTA
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray DÖNMEZ	Dr. Nuray DÖNMEZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU	Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Türkiye)	İstanbul University-Cerrahpaşa (Turkey)
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurcan ANKAY	Dr. Nurcan ANKAY
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University(Turkey)
Dr. Nurcihan YÜRÜK	Dr. Nurcihan YÜRÜK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurdan BESLİ	Dr. Nurdan BESLİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversity (Turkey)
Dr. Nurdan KABAN	Dr. Nurdan KABAN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Nurel CENGİZ	Dr. Nurel CENGİZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Nur Emine KOÇ	Dr. Nur Emine KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Nurgül KARAYAZI	Dr. Nurgül KARAYAZI
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA	Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA
İstanbul Aydın Üniversitesi (Kazakistan)	Eurasian National Gumilyov-University (Kazakhstan)
Dr. Nurullah ŞAHİN	Dr. Nurullah ŞAHİN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Nusret ERSÖZ	Dr. Nusret ERSÖZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Olena KOZAN	Dr. Olena KOZAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN	Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Oğuz ERGENE	Dr. Oğuz ERGENE
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin Üniversity (Turkey)
Dr. Oğuzhan KALKAN	Dr. Oğuzhan KALKAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Oğuz SAMUK	Dr. Oğuz SAMUK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet Üniversity (Turkey)
Dr. Onur EKLER	Dr. Onur EKLER

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

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

Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Mustafa Kemal University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN	Dr. Onur ÖZCAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Onur YILMAZ	Dr. Onur YILMAZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Orhan KILIÇARSLAN	Dr. Orhan KILIÇARSLAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Orçun ALPAY	Dr. Orçun ALPAY
Karadeniz Technical Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Orhan OĞUZ	Dr. Orhan OĞUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Orhan VAROL	Dr. Orhan VAROL
Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Orhun BÜYÜKKKARCI	Dr. Orhun BÜYÜKKKARCI
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Orkun KOCABIYIK	Dr. Orkun KOCABIYIK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Osman ASLANOĞLU	Dr. Osman ASLANOĞLU
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Osman COŞKUN	Dr. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Osman DÜLGER	Dr. Osman DÜLGER
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Osman KUFACI	Dr. Osman KUFACI
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Osman ORUÇ	Dr. Osman ORUÇ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Osman SABUNCUOĞLU	Dr. Osman SABUNCUOĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ozan İPEK	Dr. Ozan İPEK
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk GÜLER	Dr. Ömer Faruk GÜLER
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk IPEK	Dr. Ömer Faruk IPEK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömer Gökhan ULUM	Dr. Ömer Gökhan ULUM
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Ömer KEMİKSİZ	Dr. Ömer KEMİKSİZ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ömer ÖZER	Dr. Ömer ÖZER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Ömer YAĞMUR	Dr. Ömer YAĞMUR

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

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

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Önder YAŞAR (Türkiye)	Dr. Önder YAŞAR (Turkey)
Dr. Özden SAVAŞ	Dr. Özden SAVAŞ
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok Üniversity (Turkey)
Dr. Özge CAN ARAN	Dr. Özge CAN ARAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Özge SÖNMEZ	Dr. Özge SÖNMEZ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Özgür ŞEN BARTAN	Dr. Özgür ŞEN BARTAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Özkan UZ	Dr. Özkan UZ
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ	Dr. Özlem DÜZLÜ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNEŞ	Dr. Özlem GÜNEŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNGÖR	Dr. Özlem GÜNGÖR
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversity (Turkey)
Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN	Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Öznur ÖZDARICI	Dr. Öznur ÖZDARICI
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Öznur YEMEZ	Dr. Öznur YEMEZ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Özüm ARZIK ERZURUMLU	Dr. Özüm ARZIK ERZURUMLU
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas Üniversity (Turkey)
Dr. Pelin KOCAPINAR	Dr. Pelin KOCAPINAR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Pelin ŞULHA	Dr. Pelin ŞULHA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Philip G. A. GLOVER	Dr. Philip G. A. GLOVER
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Pınar KAYA TAN	Dr. Pınar KAYA TAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Pınar SEZGİNTÜRK	Dr. Pınar SEZGİNTÜRK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Rabia AKSOY ARIKAN	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG

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

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

Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New Zeland)
Dr. Radmila LAZAREVİC	Dr. Radmila LAZAREVİC
Karadağ Üniversitesi (Karadağ)	University of Montenegro (Montenegro)
Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)	Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)
Dr. Rahman AKALIN	Dr. Rahman AKALIN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK	Dr. Raşit ÇOLAK
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Recai ÖZCAN	Dr. Recai ÖZCAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Recep YÜRÜMEZ	Dr. Recep YÜRÜMEZ
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kyrgyzstan)
Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Renata AKTAŞ	Dr. Renata AKTAŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Reşat ŞAKAR	Dr. Reşat ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Dr. Rıfat IŞIK	Dr. Rıfat IŞIK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Rıza Tunç ÖZBEN	Dr. Rıza Tunç ÖZBEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Roberta NEPİ	Dr. Roberta NEPİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Rosanna POZZİ	Dr. Rosanna POZZİ
Degli Studi Dell'Insubria Üniversitesi (İtalya)	Università Degli Studi Dell'Insubria (Italy)
Dr. Ruken KARADUMAN	Dr. Ruken KARADUMAN
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU	Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Rüveyda H. ÇEBİ	Dr. Rüveyda H. ÇEBİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR	Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sabri BALTA	Dr. Sabri BALTA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Sabri Can SANNAV	Dr. Sabri Can SANNAV

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

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

Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Sadriye GÜNEŞ	Dr. Sadriye GÜNEŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Salih Koralp GÜREŞİR	Dr. Salih Koralp GÜREŞİR
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Salih UÇAK	Dr. Salih UÇAK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ	Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University(Turkey)
Dr. Seçil VARAL	Dr. Seçil VARAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Seçkin SARPKAYA	Dr. Seçkin SARPKAYA
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege Üniversity (Turkey)
Dr. Seda Gül KARTAL	Dr. Seda Gül KARTAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK	Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Seda TAŞ	Dr. Seda TAŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Seda DURAL	Dr. Seda DURAL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Seher ÇİÇEK	Dr. Seher ÇİÇEK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Selami ALAN	Dr. Selami ALAN
Bolu Abant İzzat Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey)
Dr. Selcen KOCA	Dr. Selcen KOCA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Selçuk ATAY	Dr. Selçuk ATAY
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ	Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi(Türkiye)	İzmir Katip Çelebi University(Turkey)
Dr. Selçuk ERYATMAZ	Dr. Selçuk ERYATMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Selda ADİLOĞLU	Dr. Selda ADİLOĞLU
Bursa Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Technical University (Turkey)
Dr. Selahattin KARAGÖZ	Dr. Selahattin KARAGÖZ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Selen TEKALP	Dr. Selen TEKALP
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY	Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)

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

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

Dr. Selin KILIÇ	Dr. Selin KILIÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Sema NOYAN	Dr. Sema NOYAN
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Semih SARIGÜL	Dr. Semih SARIGÜL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAĞ	Dr. Semih YEŞİLBAĞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Semin KAZAZOĞLU	Dr. Semin KAZAZOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Senem KARAGÖZ	Dr. Senem KARAGÖZ
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Senem ÖNER	Dr. Senem ÖNER
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Arel University (Turkey)
Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN	Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Senem ÜSTÜN KAYA	Dr. Senem ÜSTÜN KAYA
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Serap SARIBAŞ	Dr. Serap SARIBAŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Serdar KARAOĞLU	Dr. Serdar KARAOĞLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Serhan DİNDAR	Dr. Serhan DİNDAR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Serkan KOÇ	Dr. Serkan KOÇ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Serkut Mustafa DABBAGH	Dr. Serkut Mustafa DABBAGH
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Serpil YILDIRIM	Dr. Serpil YILDIRIM
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University(Turkey).
Dr. Servet GÜNDOĞDU	Dr. Servet GÜNDOĞDU
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Servet ŞENGÜL	Dr. Servet ŞENGÜL
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sevcan IŞIK	Dr. Sevcan IŞIK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Sevcan SEÇKİN	Dr. Sevcan SEÇKİN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY	Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY

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

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

Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Sevda BALAMAN	Dr. Sevda BALAMAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Sevda EMLAK	Dr. Sevda EMLAK
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Sevda KAMAN	Dr. Sevda KAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevda POLAT	Dr. Sevda POLAT
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Sevdiye KÖKSAL	Dr. Sevdiye KÖKSAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ	Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Sevgi GÖKÇE	Dr. Sevgi GÖKÇE
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi Üniversity (Turkey)
Dr. Sevinç AHUNDOVA	Dr. Sevinç AHUNDOVA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sevinç KARAYEL	Dr. Sevinç KARAYEL
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Seydi KİRAZ	Dr. Seydi KİRAZ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sezer Sabriye İKİZ	Dr. Sezer Sabriye İKİZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Shelale RAMAZANOVA	Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Sıddık BAKIR	Dr. Sıddık BAKIR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Sibel AKOVA	Dr. Sibel AKOVA
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Sibel İZMİR	Dr. Sibel İZMİR
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ	Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER	Dr. Sibel KOCAER
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD	Dr. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Sibel YILMAZ	Dr. Sibel YILMAZ
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Orta Doğu Teknik University(Turkey)

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

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

Dr. Simla DOĞANGÜN	Dr. Simla DOĞANGÜN
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Sinan ERDİM	Dr. Sinan ERDİM
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Sinan GUL	Dr. Sinan GUL
Milli Savunma Universitesi (Türkiye)	Milli Savunma 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. Sultan KOMUT BAKINÇ	Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Süleyman AYDENİZ	Dr. Süleyman AYDENİZ
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ	Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (Türkiye)	Sağlık Bilimleri Universiy (Turkey)
Dr. Sümeyye KONUK	Dr. Sümeyye KONUK
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya Üniversity (Turkey)
Dr. Süreyya Elif AKSOY	Dr. Süreyya Elif AKSOY
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Şahin GÖK	Dr. Şahin GÖK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelisim University (Turkey)
Dr. Şahin KIZILTAŞ	Dr. Şahin KIZILTAŞ
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Şenay KIRGIZ	Dr. Şenay KIRGIZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şenay TANRIVERMİŞ	Dr. Şenay TANRIVERMİŞ
Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Şenol KORKMAZ (Türkiye)	Dr. Şenol KORKMAZ (Turkey)
Dr. Şerife ÇELİKKAYA	Dr. Şerife ÇELİKKAYA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu Universiy (Turkey)
Dr. Şerife ÖZER	Dr. Şerife ÖZER
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin Üniversity (Turkey)
Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN	Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Şeyda KINCAL	Dr. Şeyda KINCAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Şeyda YEŞİLYURT	Dr. Şeyda YEŞİLYURT
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Şirin TUFAN	Dr. Şirin TUFAN
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK	Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)

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

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

Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP	Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Taha Yasir CEVHER	Dr. Taha Yasir CEVHER
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Tahir YAŞAR	Dr. Tahir YAŞAR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN	Dr. Talat AYTAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Taner NAMLI	Dr. Taner NAMLI
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Teymur EROL	Dr. Teymur EROL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Timuçin Buğra EDMAN	Dr. Timuçin Buğra EDMAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN	Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Tuba LİVBERBER	Dr. Tuba LİVBERBER
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN	Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN	Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Tuğba Elif TOPRAK	Dr. Tuğba Elif TOPRAK
İzmir Bakırçay Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Bakırçay University (Turkey)
Dr. Tuğba GÜNÖR	Dr. Tuğba GÜNÖR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY	Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Tuncay TÜRKBEN	Dr. Tuncay TÜRKBEN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Tuncer YILMAZ	Dr. Tuncer YILMAZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Turgay GÖKGÖZ	Dr. Turgay KABAK
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Turgay KABAK	Dr. Turgay KABAK
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Turgut KOÇOĞLU	Dr. Turgut KOÇOĞLU
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER	Dr. Uğur DİLER
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Uğur ÖZGÜR	Dr. Uğur ÖZGÜR

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

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

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Uğur UZUNKAYA	Dr. Uğur UZUNKAYA
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL	Dr. Ulaş BİNGÖL
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Ülkü KÖLEMEN	Dr. Ülkü KÖLEMEN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Ümit HASANUSTA	Dr. Ümit HASANUSTA
Biruni Üniversitesi (Türkiye)	Biruni University (Turkey)
Dr. Ümmügülsüm ALBİZ	Dr. Ümmügülsüm ALBİZ
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmet Bey University (Turkey)
Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ	Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Vasfiye GEÇKİN	Dr. Vasfiye GEÇKİN
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Dr. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Veysel BAŞÇI	Dr. Veysel BAŞÇI
Dr. Volkan KURT	Dr. Volkan KURT
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU	Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman Üniversity (Turkey)
Dr. Yakup ALAN	Dr. Yakup ALAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık Üniversity (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. Yaşar TOKAY	Dr. Yaşar TOKAY
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU	Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU
Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Education (Türkiye)
Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)
Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)

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

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

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yıldıray BULUT	Dr. Yıldıray BULUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın 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. Yılmaz EVAT	Dr. Yılmaz EVAT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR	Dr. Yusuf ÇOPUR
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf Mete ELKIRAN	Dr. Yusuf Mete ELKIRAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Yüksel GİRGİN	Dr. Yüksel GİRGİN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR	Dr. Zafer ÖZDEMİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zehra ERGEÇ	Dr. Zehra ERGEÇ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN	Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Zekeriya HAMAMCI	Dr. Zekeriya HAMAMCI
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL	Dr. Zeynep BAKAL
Istanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)

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

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

Dr. Zeynep BAŞER	Dr. Zeynep BAŞER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep GÖRGÜLER	Dr. Zeynep GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep Gülşah KANİ	Dr. Zeynep Gülşah KANİ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversity (Turkey)
Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH	Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER	Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Tecnical University (Turkey)
Dr. Zeynep Rana TURGUT	Dr. Zeynep Rana TURGUT
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Zhazira OTYZBAY	Dr. Zhazira OTYZBAY
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ziya TOK	Dr. Ziya TOK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde ŞENDERİN	Dr. Zübeyde ŞENDERİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN	Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)

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

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

RumeliDE 2021.25 (Aralık/December) HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ	Professor Ahmet AKÇATAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Prof. Dr. Füsun BİLİR ATASEVEN	Professor Füsun BİLİR ATASEVEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Halit KARATAY	Professor Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Kamil İŞERİ	Professor Kamil İŞERİ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK	Professor Muhammet KOÇAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa KURT	Professor Mustafa KURT
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Nezir TEMUR	Professor Nezir TEMUR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Şureddin MEMMEDLİ	Professor Şureddin MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ayfer KARA	Assoc. Prof. Ayfer KARA
Minsk Devlet Dil Bilim Üniversitesi (Beyaz Rusya)	Minsk State Linguistic University (Belarus)
Doç. Dr. Banu İNAN KARAGÜL	Assoc. Prof. Banu İNAN KARAGÜL
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Bekir İNCE	Assoc. Prof. Bekir İNCE
Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Bünyamin SARİKAYA	Assoc. Prof. Bünyamin SARİKAYA
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN	Assoc. Prof. Celile Eren ÖKTEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Efecan KARAGÖL	Efecan KARAGÖL
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Erdinç ASLAN	Assoc. Prof. Erdinç ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ	Assoc. Prof.Ersoy TOPUZKANAMIŞ
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Doç. Dr. Faruk DOĞAN	Assoc. Prof. Faruk DOĞAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)

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

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

Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Fethi KAYALAR	Assoc. Prof. Fethi KAYALAR
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN	Assoc. Prof. Gülnur AYDIN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Assoc. Prof. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Necdet NEYDİM	Assoc. Prof. Necdet NEYDİM
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Nevin AKKAYA	Assoc. Prof. Nevin AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Nurgül ÖZCAN (Türkiye)	Assoc. Prof. Nurgül ÖZCAN (Turkey)
Doç. Dr. Ümit AKIN	Assoc. Prof. Ümit AKIN
Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma On Yedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÜNAL	Dr. Abdulkadir ÜNAL
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi(Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ahmet ISPARTA	Dr. Ahmet ISPARTA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 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. Ali TÜLÜ	Dr. Ali TÜLÜ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Atilla DİLEKÇİ	Dr. Atilla DİLEKÇİ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ayşe ADIYAMAN	Dr. Ayşe ADIYAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Bahattin ŞİMŞEK	Dr. Bahattin ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Bekir Şakir KONYALI	Dr. Bekir Şakir KONYALI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU	Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)

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

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

Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ	Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar Üniversity (Turkey)
Dr. Burak ÇAVUŞ	Dr. Burak ÇAVUŞ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN	Dr. Burcu AYDIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Burcu ÖZTÜRK	Dr. Burcu ÖZTÜRK
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Ceren SELVİ	Dr. Ceren SELVİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ceyda YALÇIN	Dr. Ceyda YALÇIN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Cihat ATAR	Dr. Cihat ATAR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Çiğdem KARATEPE	Dr. Çiğdem KARATEPE
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Dilber ZEYTİNKAYA	Dr. Dilber ZEYTİNKAYA
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara 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. Ebubekir ERASLAN	Dr. Ebubekir ERASLAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Elif AKTÜRK	Dr. Elif AKTÜRK
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Elif AYAN NİZAM	Dr. Elif AYAN NİZAM
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Emine KURT	Dr. Emine KURT
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Esra OZKAYA	Dr. Esra OZKAYA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Esra TARHAN	Dr. Esra TARHAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova Üniversity (Turkey)
Dr. Erdal AYDOĞMUŞ	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Faruk KÖKOĞLU	Dr. Faruk KÖKOĞLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI	Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)

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

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

Dr. Filiz FERHATOĞLU	Dr. Filiz FERHATOĞLU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Gamze SABANCI UZUN	Dr. Gamze SABANCI UZUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Gökhan Şefik ERKURT	Dr. Gökhan Şefik ERKURT
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Gönül ERDEM NAS	Dr. Gönül ERDEM NAS
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Gülru BAYRAKTAR	Dr. Gülru BAYRAKTAR
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Gül ŞEN YAMAN	Dr. Gül ŞEN YAMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halit ALKAN	Dr. Halit ALKAN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Haluk GÜNGÖR	Dr. Haluk GÜNGÖR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Handan BELLİ	Dr. Handan BELLİ
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Hanife ERDOĞAN	Dr. Hanife ERDOĞAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Hasan DEMİRHAN	Dr. Hasan DEMİRHAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hatice GENÇ	Dr. Hatice GENÇ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER	Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. İbrahim KOÇ	Dr. İbrahim KOÇ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. İclal ŞAN	Dr. İclal ŞAN
Kto Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Kto Karatay Üniversity (Turkey)
Dr. İlker TOSUN	Dr. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. İrem ATASOY	Dr. İrem ATASOY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Üniversity (Turkey)
Dr. İrem BAYRAKTAR	Dr. İrem BAYRAKTAR
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU	Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. İsmail EROL	Dr. İsmail EROL

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

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

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. İsmail GÜNEŞ	Dr. İsmail GÜNEŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK	Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Kadir Vefa TEZEL	Dr. Kadir Vefa TEZEL
MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Dr. Kerim SARIGÜL	Dr. Kerim SARIGÜL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Kudret SAVAŞ	Dr. Kudret SAVAŞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kuğu TEKİN	Dr. Kuğu TEKİN
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ	Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Mahmud KADDUM	Dr. Mahmud KADDUM
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Memet ABUKAN	Dr. Memet ABUKAN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan 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 Furkan ÇELİK	Dr. Mehmet Furkan ÇELİK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Mihrican ÇOLAK	Dr. Mihrican ÇOLAK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Mikail UĞUŞ	Dr. Mikail UĞUŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Muhammed TUNAGÜR	Dr. Muhammed TUNAGÜR
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Murat ALTUĞ	Dr. Murat ALTUĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU	Dr. Murat KALELİOĞLU
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat Sami TÜRKER	Dr. Murat Sami TÜRKER
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Mustafa CEYLAN	Dr. Mustafa CEYLAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)

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

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

Dr. Mustafa Levent YENER	Dr. Mustafa Levent YENER
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa Samet KUMANLI	Dr. Mustafa Samet KUMANLI
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Nazan Müge UYSAL	Dr. Nazan Müge UYSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Nihal KALKAN YAĞCI	Dr. Nihal KALKAN YAĞCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nur Emine KOÇ	Dr. Nur Emine KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet Üniversity (Turkey)
Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN	Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Onur YILMAZ	Dr. Onur YILMAZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Orhan VAROL	Dr. Orhan VAROL
Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk IPEK	Dr. Ömer Faruk IPEK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Özden SAVAŞ	Dr. Özden SAVAŞ
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok Üniversity (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversity (Turkey)
Dr. Özüm ARZIK ERZURUMLU	Dr. Özüm ARZIK ERZURUMLU
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas Üniversity (Turkey)
Dr. Pelin KOCAPINAR	Dr. Pelin KOCAPINAR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Rabia AKSOY ARIKAN	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Recep YÜRÜMEZ	Dr. Recep YÜRÜMEZ
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kyrgyzstan)
Dr. Seçkin SARPKAYA	Dr. Seçkin SARPKAYA
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege Üniversity (Turkey)
Dr. Seher ÇİÇEK	Dr. Seher ÇİÇEK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Selçuk ERYATMAZ	Dr. Selçuk ERYATMAZ

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

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

Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Semih SARIGÜL	Dr. Semih SARIGÜL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Serhan DİNDAR	Dr. Serhan DİNDAR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Sevcan IŞIK	Dr. Sevcan IŞIK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Sevgi GÖKÇE	Dr. Sevgi GÖKÇE
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi Üniversity (Turkey)
Dr. Sopio MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopio MAKHATCHASHVILI
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Sümeyye KONUK	Dr. Sümeyye KONUK
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya Üniversity (Turkey)
Dr. Süreyya Elif AKSOY	Dr. Süreyya Elif AKSOY
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Şahin KIZILTAŞ	Dr. Şahin KIZILTAŞ
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Şenay TANRIVERMİŞ	Dr. Şenay TANRIVERMİŞ
Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Şerife ÇELİKKAYA	Dr. Şerife ÇELİKKAYA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu Universiy (Turkey)
Dr. Taha Yasir CEVHER	Dr. Taha Yasir CEVHER
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN	Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY	Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER	Dr. Uğur DİLER
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ	Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Veysel BAŞÇI	Dr. Veysel BAŞÇI
Dr. Yasemin GÜRSOY	Dr. Yasemin GÜRSOY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yılmaz EVAT	Dr. Yılmaz EVAT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Yüksel GİRGİN	Dr. Yüksel GİRGİN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR	Dr. Zafer ÖZDEMİR

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

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

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)

Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zeynep GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)

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

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

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.

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

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

EDİTÖRDEN LXX

EDITOR'S NOTE LXXI

2021.25.01.Dilekçi, A.: Türkçe eğitimi açısından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) / Educational information network (EBA) in terms of Turkish education 1

2021.25.02.Öztürk, B.; Çiçek, S.: Anlatıcı kavramının ortaokul Türkçe ders kitaplarına yansımaları / Reflections of the concept of narrator on secondary school Turkish textbooks 18

2021.25.03.Kartallıoğlu, N.; Topuzkanamış, E.: Bir yanlış çözümlemesi araştırması: Yabancı öğreniciler neyi yanlış yazıyor? / A research on error analysis: What foreign learners write wrong?....38

2021.25.04.Ceylan, M.: Öğrenci metinleriyle yürütülen çalışmaların metinsellik açısından incelemesi / A text analysis of the studies conducted with student texts 56

2021.25.05.Bayraktar, İ.: Türkçe öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersine yönelik görüşleri / The opinions of Turkish teacher candidates on the first literacy teaching class 71

2021.25.06.Kayman, F.; Elkatmış, V.: Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri / Teachers' views on the problems immigrant students experience in Turkish lessons during the distance education process 85

2021.25.07.Karaca, M. M.: Eski Anadolu Türkçesinin söz varlığına katkılar / Contributions to the vocabulary of Ancient Anatolian Turkish 100

2021.25.08.Gürel, Z.; Gerek, H. G.: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kavram haritaları kullanımının başarıya etkisi / The effect of use of concept maps on success in teaching Turkish as a foreıgn language 110

2021.25.9.Yücel Çetin, D.: Şeyyâd Hamza'nın Yusuf u Zeliha Mesnevisi'nin biçim bilimsel yöntemle çözümlemesi / Analysis of Şeyyâd Hamza's Yusuf and Zeliha Masnavi with the morphological method 124

2021.25.10.Varol, O.: Göç ve dil: Domlara ait anlatılar ve dil döngüleri / Migration and language: The narratives and language circles of the Doms 138

2021.25.11.Özbaş, A.; Öztaş, S.: Sözlü tarih ve tarih yazımındaki değişim / Oral history and change in historiography 154

2021.25.12.Kapat, S.; Şahin, S.: Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri / Opinions of Turkish language teachers and school administrators on the application of the integration class for Syrian students 169

2021.25.13.Bekar, B.; Güngör, O. C.: Kitab-ı Eklesiyastikus'ta geçen deyimler üzerine bir inceleme / A study on idioms in the Kitab-ı Eklesiyastikus 195

2021.25.14.Karagöl, E.; Korkmaz, C. B.: Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi / Academic Turkish teaching to international students according to the views of textbook and scientific text writers..... 208

2021.25.15.Eraslan, E.: Korona, Korona Virüsü, Kovid-19, Pandemi, Virüs sözcüklerinin tanımı, kökeni ve yazımı / Definition, origin and spelling of the words Corona, Coronavirus, Covid-19, Pandemic, Virus 231

2021.25.16.Altuntaş, A. F.: *Olduğu gibi* yapısının düşündürdükleri / Reflections of *olduğu gibi* structure 250

2021.25.17.Sarıkaya, B.; Şakiroğlu, Y.: KKTC Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi: 6. sınıf Türkçe ders kitabı örneği / An examination of

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

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

activities in TRNC Turkish textbooks according to Bloom's Revised Taxonomy: An example of sixth grade turkish textbook 273

2021.25.18.Isparta, A.: Bilinmeyen bir mizahî/aykırı sözlük: Abdi Kevenoğlu'nun *Sözcüklerin Aynası* (1990) adlı sözlüğü / An unknown humorous dictionary/anti-dictionary: Abdi Kevenoğlu's dictionary named *The Mirror of Words* (1990) 297

2021.25.19.Girgin, Y.: Orhun Yazıtları'nda geçen atasözleri ve deyimlerin verdiği mesajların dil ve kültür birlikteliği açısından değerlendirilmesi / Evaluating the messages of the proverbs and idioms in Orhon Inscriptions in regards to language and culture synergy 308

2021.25.20.Altundaş, U.: Tuvacanın biçimsel ses bilimi üzerine / On the Morphonology of Tuvan 323

2021.25.21.Güngör, H.; Özalan, U.: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Finlandiyalı öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algısı / The perception of Turkey and the Turkish language of the Finnish students learning Turkish as a foreign language 336

2021.25.22.Deniz, K.; Öztürk, İ. Y.; Çekici, Y. E.: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde aracılık / Mediation concept in the Common European Framework of Reference for Languages within the scope of teaching Turkish as a foreign language 348

2021.25.23.Akboğa, G.: Dîvân-ı Mesâbîh adlı eserde birleşik fiiller / Compound verbs in Divan-ı Mesabih 358

2021.25.24.Sarıkaya Aksoy, T.: Bir Tuva masalının Vladimir Y. Propp'un yapısal anlatı çözümleme yöntemine göre incelenmesi: "Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı" / The analysis of a Tuvan tale according to structural analysis method of Vladimir Y. Propp: "Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı" 378

2021.25.25.Moğulbay, D.: Ses eğitiminde repertuvar olarak kullanılan şarkıların şiir, kültür ve dil açılarından değerlendirilmesi / Assessment of songs used as repertoire in vocal education in accordance with poetry, culture and language 394

2021.25.26.Karcı, H. D.: Hitler türü propagandanın afişlerde kullanımı üzerine göstergebilimsel analiz / A semiological analysis on the use of Hitler propaganda in posters 415

2021.25.27.Konyalı, B. Ş.: Garip Poetikası ekseninde Orhan Veli şiirinde şairanelik ve eda sorunu / Orhan Veli's poetry: The problem of poetesque and poetic tone in Garip Movement 429

2021.25.28.Yavuz, M.: Yaşar Kemal'in öykülerinde değerler / Values in the short stories of Yaşar Kemal 439

2021.25.29.Özdemir, H.: Memduh Şevket Esendal'ın "Bu Yollar Uzar" Adlı kısa öyküsünün metindilbilimsel açıdan incelenmesi / Investigation of Memduh Şevket Esendal's short Story Through These Ways in terms of linguistics 4152

2021.25.30.Nakıboğlu, G.: "[B]en gözlerimle dinlerken": Tevfik Fikret'in şiirlerinde edebî sinestezi ve bir edebî sinestet olarak Tevfik Fikret / "When I was listening by my eyes": literary synaesthesia in Tevfik Fikret's poetry and Tevfik Fikret as a literary synesthete 468

2021.25.31.Sazyek, E.: 19.Yüzyıldan iki kamusal mektup: Giuseppe Mazzini ile Mustafa Fazıl Paşa'nın saraya mektupları / Two public letters from the 19th century: Letters of Giuseppe Mazzini and Mustafa Fazıl Pasha to the palace 505

2021.25.32.Karakaş, A.: Âşık Dursun Yeşiloğlu'nun şiirlerinde nasihat (Öğütleme) / Advice (Advising) in the poems of Âşık Dursun Yeşiloğlu 415

2021.25.33.Kaplan Alptekin, T.: Şiddet ögeleri bağlamında "Don Kişot" romanı / "Don Kişot" novel within the context of violence elements 529

2021.25.34. Tanrıvermiş, Ş.: Yeşilçam kodlarını kullanarak Yeşilçam geleneğini eleştiren "Yeşilçam dizisi" / "Yeşilçam series" criticizing the Yeşilçam tradition using Yeşilçam codes 555

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

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

2021.25.35. Ergün Elverici, S.; Taymaz Sarı, O.: Eğitim teknolojilerinin otizmde kullanımına dil ve konuşma terapistleri nasıl bakıyor? / How do speech-language pathologists view using educational technologies in autism? 564

2021.25.36. Aydın, İ.; Öksüz, A.: Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi ..... / Analysis of children's books in terms of values education 579

2021.25.37. Yılmaz, S.: Anadolu sahasındaki bazı mutasavvıf şairlerin vezne bakışı ve şiirlerindeki vezin problemleri / The meter view of some sufi poets in the Anatolian field and the meter problems in their poems..... 620

2021.25.38. Molla Memet, A.: Osmanlı kültür coğrafyasında Batı Trakya ve Batı Trakyalı divan şairleri / Western Thrace in the Ottoman cultural geography and Western Thracian divan poets.....637

2021.25.39. Başçı, V.: Şeyh Necmüddîn-i Razî'nin Üç Tasavvuf Risalesinde Şem'u Pervâne Şiirleri / Sehm and Parvane Poems in The Three Suffic Epistles of Sheikh Necmuddin-i Razi 664

2021.25.40. Can, A.: Zemahşerî'nin *el-Unmûzec*'i özelinde şerhlerin tanım, istişhâd ve tenkitlerdeki tutumları / The attitudes of the commentary on definitions, istishad and critications specific to Zemahshari's *al-Unmuzec*.....681

2021.25.41. Ömür, F.: İstanbul yabancılar için Türkçe (C1) ders kitabı ile Almanca em neu (C1) Abschlusskurs ders kitabının kültürlerarası yaklaşım açısından karşılaştırılması / Comparison of Istanbul foreigners Turkish (C1) course book and German em neu (C1) Abschlusskurs course book in terms of intercultural approach 696

2021.25.42. Çobanoğulları, F.: Kültürlerarası yaklaşım bağlamında Almancanın yabancı dil olarak öğretilmesinde film kullanımı / The use of film in teaching German as a foreign language in the context of intercultural approach.....726

2021.25.43. Solaker, A. A.; Zengin, E.: Serdar Somuncu'nun "Der Antitürke" (Antitürk) eserinde ortak yurttaşlık sorunsalı ve eserin çokkültürcülük bağlamında değerlendirimi / The problem of common citizenship in Serdar Somuncu's work "Der Antitürke" and the evaluation of the work in the context of multiculturalism 738

2021.25.44. Aktürk, E.: Eine perspektive auf die mutterfigur in der Weimarer Republik aus Erich Kästners literarischem fenster auf dem beispiel *Pünktchen und Anton* / Erich Kästner'in Noktacık ile Anton adlı çocuk kitabı örneğinde Weimar Cumhuriyeti'ndeki anne figürüne yazarın yazınsal penceresinden bir bakış / A Perspective on the mother figure in the Weimar Republic from Erich Kästner's literary window on the example of Pünktchen and Anton.....750

2021.25.45. Otuz, E.; Zengin, E.: Die Beschreibung des Wertverfalls am Beispiel des Erzählwerkes von Wolfgang Borchert „Das Brot" und „Nachts Schlafen Die Ratten Doch" anhand von Nietzsche Wertsystem „Nihilismus" / Nietzsche 'nin değer sistemi nihilizme dayalı olarak Wolfgang Borchert 'in " Ekmek" ve "Ama fareler uyular gece" hikâye çalışmasını örnek alarak değer düşüş kelimesine incelenmesi / The description of the decline in value using the example of the narrative work by Wolfgang Borchert "The bread" and "But The rats sleep at night "using von Nietzsche's value system "Nihilism".....760

2021.25.46. Şen Yaman, G.: Türkiye'de yabancı dil olarak Arapça öğretimi kitaplarında kültür aktarımı: Miftâhu'l-Arabiyye Arapça öğretim seti örneği / Cultural transfer in books for teaching Arabic as a foreign language in Turkey: The example of Miftâhu'l-Arabiyye Arabic teaching set..... 772

2021.25.47. Abu Hannoud, S.: *Türkçe Sözlük*'te Arapça kelimelerle kurulan birleşik sözlerin tasnifi / Classification of compound words formed with Arabic words in *Turkish Dictionary* 786

2021.25.48. Bölükbaşı, M.: Şanlıurfa'da konuşulan Arapçanın dil ve üslup özellikleri / Language and style characteristics of Arabic spoken in Şanlıurfa 802

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

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

2021.25.49. Kaddum, M.; Alami, A.: نصوص المال الحرام في القرآن الكريم: مقاربة دلالية بيانية / Kuran-ı Kerim'deki haram paraya dair naslar*:* Delalete ve anlama dayalı yaklaşım / Texts of forbidden money in the Holy Qur'an*:* Graphic semantic approach 815

2021.25.50. Aldyab, A.; Kettaneh, T.: *"el-Tantûriyye"* romanındaki kültürel ögelerin çevirisi üzerine bir inceleme / An analysis on the translation of cultur elements in Radva Asur's "The Woman From Tantura" 831

2021.25.51. Dündar, A. İ.: İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Örneği) / Examination of Attitudes of Theology faculty Arabic preparatory class students towards Arabic lessons (The Case of The Faculty of Theology, Bursa Uludag University) 845

2021.25.52. Meydan, A.: Kâfiyeci ve Şerhu'l-İ'râb an Kavâidi'l-İ'râb adlı eserinin tahlili / al-Kāfiyajī and an analysis of his Sharḥ al-I'rāb 'an Qawā'id al-I'rāb 869

2021.25.53. Maden Kalkan, Ç.; Yılmaz Şaşmaz, A.: Çin çeviri tarihinde Batı etkisi ve modernleşme girişimleri: "Tongwen Guan (同文館)" çeviri okulu örneği / Western influence and modernization attempts in Chinese translation history: the example of "Tongwen Guan (同文館)" translation school 892

2021.25.54. Zeytinkaya, D.: À la recherche d'une critique littéraire, sémiotique et traductologique de l'adaptation de Marcel Proust: *«À la recherche du temps perdu »* / In search of a literary, semiotic and translatological criticism of the adaptation of Marcel Proust: *"In Search of Lost Time"* / Marcel Proust'un uyarlanan eserinin yazın, göstergebilim ve çeviribilim ekseninde eleştirel izinde: *"Kayıp Zamanın İzinde"* 911

2021.25.55. Süverdem, F. B.; Hamurcu, Z. Ş.: Fransa'da yaşayan Türkçe-Fransızca iki dilli Türk öğrencilerin çok dilli dağarcığı üzerine bir dil portresi çalışması / A language portrait study on multilingual repertoires of Turkish-French bilingual students living in France 929

2021.25.56. Öztürk, G. M.: Gideon Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramı Kapsamında Orhan Hançerlioğlu'nun "Ali" Adlı Romanının Gürcüce Çevirisinin İncelenmesi / Examining The Georgian Translation Of Orhan Hançerlioğlu's Novel Named Ali Within The Scope Of Gideon Toury's Target-Oriented Translation Theory 954

2021.25.57. Abukan, M.: Gürcistan'da iki dilli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri / Teachers' views on Turkish language learning status of bilingual students in Georgia 968

2021.25.58. Üstünbaş, Z.; İpek, Ö. F.: Investigation of contemporary instruction modes in EFL teaching: blended learning & flipped classroom / Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde çağdaş öğretim türleri: harmanlanmış öğrenme & ters-yüz sınıf 987

2021.25.59.Oğuz, A.: Postkolonyal Britanya'da göçmenler: Zadie Smith'in *İnci Gibi Dişler* adlı romanında yuva kavramı / Immigrants in postcolonial Britain: The concept of home in Zadie Smith's *White Teeth* 999

2021.25.60. Çetinkaya Karadağ, E. N.; Kuruducu, Z.: Battle for truth: A COVID-19 patient's monologue / Hakikat mücadelesi: Bir Covid-19 hastasının monoloğu 1009

2021.25.61. Karaman, F.: Karşılaştırmalı edebiyatın yabancı dil öğretimine etkisi / The effect of comparative literature on foreign language teaching 1020

2021.25.62. Tulgar, A.: The anatomy of two politically divided nations in the 1970s: Northern Ireland in *Milkman* and Turkey in *Gece Dersleri* / 1970'lerde politik açıdan bölünmüş iki ulusun anatomisi: *Milkman* romanında Kuzey İrlanda ve *Gece Dersleri* romanında Türkiye 1030

2021.25.63. Han, G.; Turna, N.: Analysis of everyday life and everyday resistance of the housewives in Rachel Cusk's *Arlington Park* (2006) / Rachel Cusk'ın *Arlington Park* (2006) isimli romanında ev kadınlarının gündelik hayatının ve direnişinin analizi 1045

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

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

2021.25.64. Koçsoy, F. G.: Evaluation of disability in Carson McCullers' *The Ballad of the Sad Café* / Carson McCullers'ın *Küskün Kahvenin Türküsü* adlı eserinde engelliliğin ele alınışı 1055

2021.25.65. Doğan, İ. C.; Uras Yılmaz, A.: A different perspective on the foreign: Murat Belge / Yabancılığa farklı bir bakış: Murat Belge 1064

2021.25.66. Üstün Kaya, S.: Defence mechanisms in literature: *Wuthering Heights* and *Yeryüzünde bir Melek* / Edebiyatta savunma mekanizmaları: *Wuthering Heights ve Yeryüzünde bir Melek*..... 1079

2021.25.67. Ağır, B.: Local ecosystems, biodiversity and sustainability: bioregional reading of Mary Hunter Austin's *The Land of Journey's Ending* / Yerel ekosistemler, biyoçeşitlilik ve sürdürülebilirlik: Mary Hunter Austin'in *The Land of Journey's Ending* eserinin biyobölgeselci okuması..... 1089

2021.25.68. Çoban, Z.; İnan Karagül, B.: Unravelling the beliefs and practices of EFL teachers related to corrective feedback in Turkey / Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin düzeltici geri bildirimle ilgili inanç ve uygulamalarının belirlenmesi 1103

2021.25.69. Bölükmeşe, E.; Özdemir, H.: William Blake'in *Yankıyan Yeşillik* adlı eserinde romantik öğeler / Romantic Elemens in William Blake's *The Ecchoing Green*..... 1120

2021.25.70. Ulum, Ö. G.: A Critical Approach to the Inclusion of the Revised Bloom's Taxonomy in Active Skills for Reading: Book 1 / Yenilenmiş Bloom Taksonomisine İngilizce Aktif Okuma Becerileri Kitabında Ne Ölçüde Yer Verildiğine dair Eleştirel bir Yaklaşım 1130

2021.25.71. Yıldız, N.: More than a pilgrim less than a wife: Harry Bailly in Geoffrey Chaucer's *The Canterbury Tales* / Bir hacıdan daha fazla, bir eşten daha az: Geoffrey Chaucer'ın *Canterbury Hikâyeleri*ndeki Harry Bailly karakteri 1140

2021.25.72. Kızıltaş, Ş.: Symbolisation of memory and space in Kamile Shamsie's *Burnt Shadows* / Kamila Shamsie'nin *Kül Olmuş Gölgeler* romanında bellek ve uzamın sembolleştirilmesi 1151

2021.25.73. Kalkan Yağcı, N.: Julio Cortázar'ın *Ele Geçirilmiş Ev* öyküsünde bastırılanın geri dönüşü ve tekinsizlik / The return of the repressed and the uncanny in *House Taken Over* by Julio Cortázar 1161

2021.25.74. Boon, C. J.: Spaces of restorative healing in the poetry of Emily Dickinson, Elizabeth Bishop, and Mary Ruefle / Emily Dickinson, Elizabeth Bishop ve Mary Ruefle'ın şiirlerinde iyileştirici alanlar 1174

2021.25.75. Sütcü, G.: Azizliğin ve güzelliğin trajik timsalleri: Prens Mışkin ve Nastasya Filippovna / Tragic images of saintliness and beauty: Prince Myshkin and Nastasya Filippovna 1185

2021.25.76 Süter Görgüler, Z.: Yeni medya etiği etrafında üretilen tara-çeviri pratikleri: Kavramsal tartışmalardan saha deneyimlerine / Scanlator identities produced around new media ethics: From conceptual discussions to field experiences 1198

2021.25.77. Çalışkan, D.; Kartal, E.: Türkiye'deki çeviri konulu tezler üzerine tematik bir inceleme (1985-2020) / A thematic analysis of theses and dissertations on translation in Turkey (1985-2020) 1214

2021.25.78. Hatipoğlu, R.: Antik dönemde yapılan çeviri faaliyetleri: Çevirilerin niteliği ve çevirmenlerin konumu üzerine bir inceleme / Translation actvities in the Antique Age: A study on the characteristics of the translations and the situation of the translators 1258

2021.25.79. Gezer, G.; Kızıler Emer, F.: Postmodernizm ve çeviri: Postmodern söylem içerisinde çevrilemezlik kavramı / Postmodernism and translation: The concept of untranslatability in postmodern discourse 1282

2021.25.80. Tümer, G. D.; Aslan, A. S.: Bir uzmanlık alanı olarak tıp çevirisi dersinin çeviri eğitimindeki yeri / Medical translation course as a special topic in translator training 1301

2021.25.T1.Çimen, F.: Ömer Yağmur, 17. Yüzyılda Yaşayan Türkçenin Söz Varlığı, Kesit Yayınları, 9786059100632, İstanbul, Ekim 2019 1314

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

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

2021.25.T2.Özgür, U.: Çelikel, S. (2021). Türkiye Türkçesinde Öncelik Fiilleri ve İşlevleri. Ankara: Duvar Yayınları. ISBN: 978-625-7680-48-6 1317

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

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

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin **25. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurulumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

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

2022.26. sayısı **(21 Şubat)** için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Ocak 2022**'dir.

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

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

RumeliDE 2021.25 (Aralık/December) sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

***RumeliDE* Yayın Editörleri**

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

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

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

EDITOR'S NOTE

Dear readers,

RumeliDE Journal of Language and Literature Research's **25th** issue has been presented to the benefit of our readers thanks to the superior efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

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

Acceptance process of articles for the issue **(21 February)** numbered **2022.26** has started. The deadline for submission is **21 January 2022**.

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

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

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2021.25 (Aralık/December)**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

We wish you success and happiness.

***RumeliDE* General Editors**

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

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

1- Türkçe eğitimi açısından Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Atilla DİLEKÇİ[1]

APA: Dilekçi, A. (2021). Türkçe eğitimi açısından Eğitim Bilişim Ağı (EBA). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1-17. DOI: 10.29000/rumelide.1032354.

Öz

Araştırmada Eğitim Bilişim Ağının (EBA) Türkçe dersi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için çalışma karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desene göre yürütülmüştür. Nicel bölüm tarama çalışmasına, nitel bölüm durum çalışmasına göre gerçekleştirilmiştir. İki paralel veri toplama aracı olan anket ve görüşme formu 61 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen veriler öğretmenlerin EBA'ya erişim yolları, EBA kullanım amaçları, sıklıkları ve yeterlikleri temaları altında karşılaştırmalı incelenmiştir. Bununla ilişkili öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin EBA'yı okulda ve evde oldukça sık kullandıkları belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu EBA'yı kullanmada yeterli, yarısına yakını kısmen yeterli, az bir kısmı da yetersizdir. Kısmen yeterli ve kendini yetersiz gören öğretmenlerin EBA'da hiç içerik paylaşmadığı ve öğrencilerle bu ağ üzerinden bir çalışma yapmadığı görülmüştür. Öğretmenler, EBA'nın içerik ve hizmetlerinin Türkçe dersi amaç ve kazanımlarına ulaşmada tam olarak yeterli olmadığı değerlendirmesinde bulunmuştur. Türkçe öğretmenleri; EBA'yı daha çok konuları tekrar etmek ve pekiştirmek, öğretim materyali ve doküman ihtiyacını karşılamak, öğrencilere ödev vermek amacıyla kullanmaktadır. Öğretmenlere göre EBA'daki dil becerileri, ölçme ve değerlendirme, dil bilgisi ile ilgili kaynak, içerik sayısı ve çeşitliliği sınırlıdır. İçerik üreten alan öğretmenlerinden oluşan Ar-Ge ekiplerinin kurulması EBA'nın istenilen başarıya ulaşmasını sağlayacaktır. Ayrıca EBA'nın kullanımı üzerine öğretmenlere eğitimler verilmesi sistemin etkin kullanımını artıracaktır.

Anahtar kelimeler: Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmenleri

Educational information network (EBA) in terms of Turkish education

Abstract

In the research, it is aimed to evaluate the Educational Information Network (EBA) in terms of Turkish lesson. For this, the study was carried out according to the parallel design converging from mixed research methods. The quantitative part was carried out according to the survey study, the qualitative part was carried out according to the case study. Questionnaire and interview form, which are two parallel data collection tools, were applied to 61 Turkish teachers. The data obtained, the ways of accessing EBA, the purposes and frequency of using EBA, the data on EBA usage qualifications were revealed, and the variables were examined comparatively. Teachers' opinions related to this were analyzed. As a result of the research, it was determined that Turkish teachers use EBA quite frequently at school and at home. Most of the Turkish teachers are competent in using EBA, nearly half of them are partially sufficient, and a few are insufficient. It has been observed that teachers who see themselves as partially sufficient and inadequate do not share any content on EBA and do not work with students over this network. The teachers evaluated that the content and services of EBA are not fully sufficient to reach the objectives and achievements of the Turkish course. Turkish

[1] Dr., Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü, (Bolu, Türkiye), dilekciatilla@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5393-9570
[Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032354]

teachers; EBA is mostly used to repeat and reinforce the subjects, to meet the needs of teaching materials and documents, and to give homework to students. According to the teachers, the number and variety of language skills, measurement and evaluation, resources, and content related to grammar are limited. Establishment of R&D teams consisting of field teachers who produce content will enable EBA to achieve the desired success. In addition, training teachers on the use of EBA will increase the effective use of the system.

Keywords: Education Information Network (EBA), Turkish education, Turkish teachers

Giriş

Son yıllarda teknolojide yaşanan gelişmeler, birçok alanda dijital yenilikler gerçekleştirmiştir. İnternet ve bilgisayar teknolojisinin yaygınlaşmasına koşut eğitim ve öğretim faaliyetlerinde de bu iki yenilik kullanılmaya başlanmıştır. Okulların bu gelişmelerden yararlanması, zaman ve mekândan bağımsız olarak öğretimin mümkün olması için Milli Eğitim Bakanlığı FATİH Projesi kapsamında Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nı kurmuştur.

Dijital öğrenme platformu EBA öğretmen ve öğrenciyi buluşturan bilişim ortamı olarak tasarlanmıştır. Bu ağ öğretmenlere ve öğrencilere içerik desteği sağlamaktadır. EBA; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede eğitim gören öğrencilere yardımcı 1600'den fazla ders ve 20 binin üzerinde içerik sunmaktadır. Bu içeriklerde videolar, belgeseller, animasyonlar ile ilgili çeşitli öğretim materyalleri yer almaktadır. Öğretmenlerin sınavlar yapabilmesine imkân vermektedir.

EBA, dil öğrenme portali mevcuttur. Bu portale Türkçe ders kitapları, sözlükler, hikâye kitapları, dört temel dil becerisi etkinlikleri, Türkçe ders anlatımları, Türkçe dersi sınavları konmuştur. Bu portal aracılığıyla öğrencilerin Türkçe öğrenme eksiklerini tamamlaması, konuları tekrar etmesi ve iletişim becerisini geliştirmesi hedeflenmektedir. Sınıf arkadaşlarıyla bir sosyal paylaşım alanı olarak sanal sınıf üzerinden paylaşımlarda bulunmasına imkân vermektedir. Sınıf dışında da öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimi mümkün kılması olumlu sınıf iklimi oluşmasını kolaylaştırmaktadır.

EBA, bilgi teknolojileri üzerinden öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Nitekim 21. yüzyıl insanının bilgi, medya ve teknolojilerini kullanabilmesi beklenmektedir. Ayrıca yeni nesil öğrenci kuşağı teknolojik aygıtlar aracılığıyla öğrenmeyi tercih etmektedir (Dilekçi, 2021). EBA ile öğretmenler, dijital öğrenci kuşağının ilgisini çeken ortamlar üzerinden iletişime geçebilmektedir. Aynı zamanda ağda kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı ve kişiye göre özelleştirilmiş sayfa yer almaktadır. Öğrenciler çalışma takviminden görevlerini takip edebilmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri kontrol edebileceği bir sistem tasarlanmıştır. Ayrıca sistem oyunlaştırma ile puan ve arma kazanarak öğrenciler için ilgi çekici olabilmektedir.

Bütün öğrencilerin bu platformu kullanılabilmesi için "Eğitimde Fırsat Adaleti" sloganıyla tüm öğrencilere EBA içeriklerine aylık 3 GB'a kadar ücretsiz erişim hakkı verilmiştir. 18 milyondan fazla öğrencinin farklı sosyo-ekonomik gruplardan, bazılarının dezavantajlı çevrelerden geldiği düşünülürse bu fırsat oldukça önemlidir. Okulda tam öğrenemediği dersleri evde tekrar etmesi ya da öğrendiği bilgileri pekiştirmesi öğrenmenin tam oluşmasını ve kalıcılığı sağlayacaktır. Ücretsiz internet erişimi sadece bu eğitim platformuna açıktır. Böylece sunulan imkânın eğitim için kullanımı amaçlanmıştır.

Salgınla birlikte okulların tam açılamadığı dönemlerde EBA güncellenerek uzaktan ders yapılabilecek bir ortam oluşturulmuştur. Bu yeniliğin sınırlı alt yapısı nedeniyle çevrim içi ders yapmada zaman

zaman sorunlar yaşanmıştır (Özgül, Ceran ve Yıldız, 2020). Yine de EBA'nın çeşitli durumlarda gelişmeye açık olması eğitimin sürekliliğini sağlamaya yardımcı olmaktadır.

Araştırmanın amacı

Alanyazında EBA'nın incelenmesi (Aktay ve Keskin, 2016; Eryılmaz ve Uluyol, 2015), öğrencilerin ve öğretmenlerin EBA kullanım düzeyleri (Alabay, 2015; Güvendi, 2014; Türker ve Güven, 2016) ve EBA'ya yönelik görüşleri (Kurtdede Fidan, Erbasan ve Kolsuz, 2016; Timur, Yılmaz ve İşseven, 2017; Tutar, 2015; Türker ve Güven, 2016; Tüysüz ve Çümen, 2016) ile ilgili araştırmalar mevcuttur. Ayrıca bir ders özelinde EBA'nın değerlendirilmesine yönelik araştırmalar da yapılmıştır (Karasu, 2018; Öner, 2017; Taşkıran, 2017). Maden ve Önal (2018), EBA'daki Türkçe dersi ile ilgili içerikleri değerlendirmiş ve Tanrıkulu, (2017) da içeriklerin dil becerileri için yeterliliğini araştırmıştır. Can ve Topçuoğlu Ünal (2018) EBA'nın öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumuna etkisini incelemiştir. Türkçe dersi açısından da EBA'nın değerlendirilmesi ve öneriler doğrultusunda geliştirilmesi oldukça önemlidir. Öğrenciler için EBA cazip midir? Öğrencilerin ilgisini çekecek içerikler var mıdır? Öğretmenler derslerde EBA'dan ne kadar ve nasıl yararlanmaktadır? Öğretmenler açısından ders sürecinde EBA'nın kullanımını artırmak için neler yapılabilir? gibi soruların araştırılması önemlidir. Ulaşılan sonuçlardan hareketle EBA'nın daha işlevsel ve kullanışlı tasarlanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi

Türkçe öğretmenleri EBA'yı nasıl değerlendirmektedir?

Alt problemler

1. Türkçe öğretmenleri EBA'ya hangi araçlar ile erişim sağlamaktadır?

2. Türkçe öğretmenleri EBA'yı ne sıklıkta kullanmaktadır?

3. Türkçe öğretmenleri EBA'yı en çok hangi ortamlarda kullanmaktadır?

4. Türkçe öğretmenlerinin EBA kullanım yeterlikleri ne düzeydedir?

5. Türkçe öğretmenleri EBA'da içerik paylaşımı yapmakta mıdır?

6. Türkçe öğretmenleri Türkçe dersi açısından EBA'nın yeterliği hakkında ne düşünmektedirler?

7. Türkçe öğretmenlerinin EBA'yı kullanım amaçları nelerdir?

8. Türkçe öğretmenlerine göre EBA'nın derslere katkısı nelerdir?

9. Türkçe öğretmenleri EBA'nın içeriklerini dil becerileri açısından nasıl değerlendirmektedir?

10. Türkçe öğretmenlerinin EBA'nın geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Araştırmanın yöntemi

Araştırma nicel ve nitel araştırma süreçlerini içeren karma yöntem modellerinden yakınsayan paralel desene göre tasarlanmıştır. Bu desende nicel ve nitel veriler birlikte toplanır ve analiz edilir. Elde edilen bu iki veri seti karşılaştırılarak sonuçlar değerlendirilir (Creswell ve Creswell, 2018). Araştırmanın nicel süreci tarama yöntemine, nitel süreci ise durum çalışmasına uygun olarak yürütülmüştür.

Tarama sürecinde grupla ilgili belli özellikler hakkında bilgi toplanır. Çeşitli değişkenlerle ilgili farklılıklar ortaya konur (Karasar, 2012). Araştırmada öğretmenlerin EBA'ya erişim yolları, EBA kullanım amaçları, sıklıkları ve yeterlikleri ile ilgili veriler ortaya konarak değişkenler karşılaştırmalı incelenmiştir.

Durum çalışması sürecinde nicel verilerin derinlemesine anlaşılması için nicel veri aracı paralelinde oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcıların deneyimlerinden hareketle sorulara verdikleri cevaplar konuya ilişkin algıların ortaya konmasına imkân verir (Gillham, 2000). Böylece durum çalışmaları, anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışılan durumlara yönelik ileriye dönük yapılacak uygulamalara yön verir (Merriam, 1990). Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin EBA'ya yönelik görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin EBA değerlendirmeleri sonucunda bu platforma yönelik düşünceleri ve önerileri ortaya konmuştur.

Çalışma grubu

2021-2022 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda görev yapan 61 Türkçe öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenler, çalışma grubuna amaçsal örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde, kolayca uygulama yapılabilecek, ulaşılabilir yanıtlayıcılardan yararlanılır. Bunun için Bolu ilindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleriyle çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve hizmet yılına göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerine ilişkin bilgiler

Kişisel Bilgiler		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	26	42,6
	Erkek	35	57,4
Hizmet yılı	0-5 yıl	11	18
	6-10 yıl	17	27,9
	11-15 yıl	17	27,9
	16-20 yıl	8	13,1
	21-25 yıl	3	4,9
	26-30 yıl	2	3,3
	30 yıl ve üzeri	3	4,9

Araştırma katılımcısı Türkçe öğretmenlerinin 35'i erkek, 26'sı kadındır. Mesleki hizmet yılı olarak öğretmenlerin 11'i 0-5 yıl, 17'si 6-10 yıl, 17'si 11-15 yıl, 8'i 16-20 yıl, 3'ü 21-25 yıl, 2'si 26-30 yıl, 3'ü 30 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir.

Veri toplama aracı

Araştırmanın modeline uygun olarak nicel veriler anket; nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. İki tür veri toplama aracının kullanılmasındaki amaç üzerinde çalışılan durumun tam olarak ortaya konmasıdır (Creswell ve Creswell, 2018).

Anket araştırmacı tarafından alanyazın taranarak oluşturulmuştur. Üç alan uzmanın görüşleri doğrultusunda EBA ile ilgili yedi maddeden oluşan ankete son hâli verilmiştir. Bu anket ile öğretmenlerin EBA'ya hangi araçlar ile erişim sağladıkları, EBA'yı kullanım amaçları, en çok hangi ortamlarda kullandıkları, ne sıklıkta kullandıkları, kullanım yeterlikleri, EBA'da içerik paylaşım durumları ve EBA'nın yeterliliği ile ilişkili değişkenler hakkında bilgiler toplanmıştır.

Görüşme formu üç açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular anketteki maddelerle ilişkili hazırlanmıştır. Görüşme formu ile öğretmenlerden EBA'nın Türkçe dersine ve dil becerilerine katkısına yönelik görüşleri ve EBA'nın geliştirilmesi için önerileri toplanmıştır. Bunlar anketten elde edilen verilerin anlaşılması ve derinlemesine yorumlanmasını sağlamıştır.

Veri toplama süreci

Salgın şartlarındaki riskler dikkate alınarak anket ve görüşme formu elektronik ortamda uygulanmıştır. Öncelikle anket ve görüşme formu Google Forms'a yüklenmiş ve öğretmenlere doldurmaları üzere gönderilmiştir. Bu şekilde veriler toplanmıştır.

Verilerin incelenmesi

Araştırma verileri yakınsayan paralel karma desene uygun olarak nicel ve nitel veri setleri birleştirilmiştir. Nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirilerek analiz edilmiştir. Araştırmada 61 öğretmenden anket ile elde edilen nicel veriler betimsel istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Frekans ve yüzde analizleri hesaplanmış, tablolar hâlinde gösterilmiştir. Bu dağılımlara bakılarak göstergeler yorumlanmıştır.

Görüşme formundan toplanan nitel verilerin içerik analizi yapılmıştır. EBA'nın Türkçe dersine katkısı ile ilgili soruya 32, EBA'nın dil becerilerinin gelişimine katkısı ile ilgili soruya 30 ve EBA'nın geliştirilmesi için öneriler ile ilgili soruya 34 öğretmen cevap vermiştir. Öğretmen görüşleri incelenerek temalara ve alt temalara ayrılmış ve yorumlanmıştır. Temaların altında ilgili öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmuştur. Böylece EBA ile ilgili öğretmen görüşleri ortaya konmuştur.

Nitel çalışmalarda geçerliğin sağlanması için verilerin ayrıntılı raporlanması ve sonuca ulaşma süreçlerinin açıklanması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunu sağlamak için araştırma süreçleri ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır.

Araştırmada güvenirliği sağlamak için araştırmacı verileri tekrar tekrar değerlendirmiştir. Farklı zamanlarda yapılan kategorilendirmelerin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu uyumlu kodlama sonucunda veriler bulgu olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

1. Alt problem: Bu problemin çözümlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin EBA'ya erişim için kullandıkları araçlarla ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. EBA' ya erişim araçları

EBA'ya Erişim İçin Kullanılan Araçlar	**f**	**%**
Telefon	52	85,2
Bilgisayar	46	75,4
Etkileşimli tahta	29	47,5
Tablet	5	8,2

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 52'si telefon, 46'sı bilgisayar, 29'u etkileşimli tahta ve 5'i tablet cihazı üzerinden EBA'ya erişim sağlamaktadır.

2. Alt problem: Bu problemin çözümlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin EBA'yı haftada kaç gün kullandıkları ve günde kaç saat kullandıkları ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin EBA'ya haftalık giriş durumları

Haftalık Kullanım Durumları	**f**	**%**
1 gün	5	8,2
2 gün	9	14,8
3 gün	20	32,8
4 gün ve üzeri	25	41
Hiç girmiyorum	2	3,3

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 5'i 1 gün, 9'u 2 gün, 20'si 3 gün ve 25'i 4 gün ve üzeri EBA'ya giriş yapmaktadır. 2 öğretmenin ise EBA'ya hiç giriş yapmadığı belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin EBA'yı günde kaç saat kullandıklarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin EBA'yı günlük kullanım süreleri

Günlük Kullanım Süreleri	**f**	**%**
1 saat	31	50,8
2 saat	17	27,9
3 saat	6	9,8
4 saat ve üzeri	3	4,9
Hiç kullanmıyorum	4	6,6

Gün içerisinde Türkçe öğretmenlerinin 31'i 1 saat, 17'si 2 saat, 6'sı 3 saat, 3'ü 4 saat ve üzeri EBA'yı kullandığı belirlenmiştir. 3 öğretmenin ise gün içerisinde EBA'yı hiç kullanmadığı belirlenmiştir.

3. Alt problem: Bu problemin çözümlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin EBA'ya hangi ortamlardan bağlandıklarıyla ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. EBA'ya bağlanma ortamları

Bağlanma Ortamları	**f**	**%**
Ev	32	52,5
Okul	29	47,5

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 32'si evden, 29'u okuldan EBA'ya bağlandığı belirlenmiştir.

4. Alt problem: Bu problemin çözümlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin EBA'yı kullanmadaki yeterlikleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Türkçe öğretmenlerinin EBA kullanım yeterlikleri

EBA Kullanım Yeterlikleri	**f**	**%**
Yeterli	34	55,7
Yetersiz	5	8,2
Kısmen yeterli	22	36,1

Türkçe öğretmenlerinin 34'ü EBA'yı kullanmada yeterli, 5'i yetersiz, 22'si kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir.

5. Alt problem: Bu problemin çözümlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin EBA'da paylaşım yapıp yapmadıklarıyla ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin EBA'da paylaşım yapma durumları

İçerik Paylaşma	**f**	**%**
Evet	35	57,4
Hayır	26	42,6

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 35'si EBA'da paylaşım yaptıkları, 26'sı EBA'da herhangi bir paylaşım yapmadıkları belirlenmiştir.

6. Alt problem: Bu problemin çözümlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin EBA'nın Türkçe dersi açısından yeterliliği ile ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. EBA'nın Türkçe dersi açısından yeterliliği

EBA'nın Yeterliliği	**f**	**%**
Yeterli	13	21,3
Yetersiz	9	14,8
Kısmen yeterli	37	60,7
Bilgim yok	2	3,3

EBA'nın Türkçe dersi açısından değerlendirilmesi sonucunda öğretmenlerin 13'ü yeterli, 9'u yetersiz, 37'sinin kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir. 2 öğretmenin EBA'nın içerik hizmetleri ile ilgili bilgisinin olmadığı belirlenmiştir.

7. Alt problem: Bu problemin çözümlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin EBA'yı kullanım amaçları ile ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Türkçe öğretmenlerinin EBA kullanım amaçları

EBA Kullanım Amaçları	**f**	**%**
Konuları pekiştirmesi	47	77
Materyal ve doküman ihtiyacını karşılaması	41	67,3
Öğrencilere ödev verebilme imkânı vermesi	33	54,1
Öğrenci katılımını sağlaması	32	52,5
Dersi somutlaştırması	26	42,6
Etkinlik temelli olması	26	42,6
Animasyonlar ve eğlenceli videolar içermesi	18	29,5
Farklı kaynaklara erişim sağlaması	16	26,2
Eğitici oyunlar içermesi	11	18
Sanal sınıf imkânı sunması	8	13,1
Kullanmıyorum	3	4,9

Türkçe öğretmenleri EBA'yı kullanım amaçları arasında; 47'si konuları pekiştirmesi, 41'i materyal ve doküman ihtiyacını karşılaması, 33'ü öğrencilere ödev verebilme imkânı vermesi, 32'si öğrenci katılımını sağlaması, 26'sı dersi somutlaştırması, 26'sı etkinlik temelli olması, 18'i animasyonlar ve eğlenceli videolar içermesi, 16'sı farklı kaynaklara erişim sağlaması, 11'i eğitici oyunlar içermesi ve 8'i sanal sınıf imkânı sunması belirtmiştir. 3 öğretmen EBA'yı kullanmadığını belirtmiştir.

8. Alt problem: Bu problemin çözümlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin EBA'nın Türkçe dersine katkısına yönelik görüşlerinden yararlanılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. EBA'nın Türkçe dersine katkısı

Tema	EBA'nın Derse Katkısı	Katılımcılar	f	N	%
Öğretimi destekleyici	1. Derse çeşitlilik getirip öğrenmeyi zenginleştiriyor.	3, 5, 11, 12, 15, 22, 24, 25	8	32	25
	2. Konu tekrarı ve konuyu pekiştirmek için faydalı.	5, 6, 11, 14, 18, 21, 26	7	32	22
	3. Derslerin daha verimli işlenmesini sağlıyor.	1, 10, 11, 20, 19, 22, 25	7	32	22
	4. Destekleyici materyal sunuyor.	9, 10, 17, 20, 18, 26	6	32	19
	5. Öğrenci etkileşimini ve etkin katılımını destekliyor.	1, 21, 25, 27	4	32	12
	6. Test ve alıştırmalar açısından alternatif sunuyor.	8, 14, 16	3	32	9
	7. Dersin işlenmesinde kolaylık sağlıyor.	2, 13, 30	3	32	9
	8. Derslerin daha eğlenceli olmasına yardımcı oluyor.	4, 16	2	32	6
	9. Uzaktan eğitime imkân veriyor.	6, 7	2	32	6
	10. Öğrenciyi kontrol etmede kolaylık sağlıyor.	9	1	32	3
Öğretime katkısı az ya da yok	1. Derse katkısı az ve geliştirilmeli.	28, 29	2	32	6
	2. Derse katkısı yok.	23	1	32	3

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin EBA'nın Türkçe dersine katkısına yönelik görüşleri 2 ana temada toplanmıştır. 2 ana temanın öğretimi destekleyici ve öğretime katkısı az ya da yok şeklinde ifade edilebileceği görülmektedir.

Öğretimi destekleyici

Uygulamaya katılan 29 öğretmen, "*Farklı içerikler sunması açısından gayet faydalı (K1), Dersi daha verimli hale getiriyor (K2), Derslerin daha verimli ve etkileşim içinde geçmesini sağlıyor (K3), Ders uygulaması açısından kolaylık sağlıyor (K4), Çeşitlilik (K5), Derslerin daha eğlenceli kullanılmasına yardımcı olmaktadır (K6), Derslerde tekrar sağlıyor ve farklı bir kaynaktır (K7), Uzaktan eğitimde konu pekiştirmek için kullanıyorum (K8), Uzaktan eğitim için güzel bir uygulama olduğunu düşünüyorum (K9), Test ve kazanım testler açısından güzel (K10), Destekleme ve kontrol mekanizması olarak yardımcı (K11), Görsel kaynaklarla ders anlatımı ve anlamanın kolay olması açısından katkı sağlamaktadır (K12), Pekiştirme ve dikkat çekme konusunda derste etkili olmakta (K13), Dersimizin zenginleşmesini sağlamakta (K14), Pratikleşme sağlamaktadır (K15), Konu tekrarı ve alıştırmalar yapmama imkân sağlıyor (K16), Dersin sıkıcı geçmesini engellemesi ve ölçme değerlendirme açısından katkısı vardır (K18), Destekleyici materyal (K19), EBA dersin materyal anlamıyla çeşitliliğini arttırıyor ve ben özellikle konuları pekiştirmede kullanıyorum (K20), Anlatılanları somutlaştırıp pekiştirme (K21), Görsel destek sağlaması (K22), EBA'nın bana göre en büyük katkısı; öğrencilerimin derslere katılımını kolaylaştırması ve dersimde daha kolay pekiştirme yapması (K23), Güvenilirlik ve öğretim programlarına uygunluk açısından faydalı. Sınıf ortamında öğrencileri farklı etkinliklerle karşılaştırma ve kendimin de farklı öğrenme yöntemlerini öğrenebilmek açısından gelişime açık hale gelmesini sağlıyor (K24), Alternatif olma (K26), Eğitime etkin katılımı sağlıyor, daha çok duyuya hitap etme fırsatı sunuyor (K27), Konu pekiştirmede materyal tamamlamamı sağlıyor (K28), Öğrenme ortamında öğrenciyi daha aktif hale getirmeme yardımcı oluyor (K29), Yardımcı araç olması (K32)…*" ifadeleriyle EBA'nın öğretim süreçlerinde destekleyici olduğunu belirtmiştir.

Öğretime katkısı az ya da yok

Uygulamaya katılan 3 öğretmen, *"Bir katkısı olduğunu düşünmüyorum (K23), Geliştirme yapılmalı (K28), Çok az (K29)."* ifadeleriyle EBA'nın öğretime katkısının az olduğunu ya da hiçbir katkıda bulunmadığını belirtmiştir.

9. Alt problem: Bu problemin çözümlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin EBA'nın dil becerilerine yönelik değerlendirilmelerinden yararlanılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. EBA'nın dil becerileri açısından değerlendirilmesi

Tema	EBA'nın Dil Becerileri Açısından Değerlendirilmesi	Katılımcılar	f	N	%
Dil becerileri	1. Dil becerilerine ilişkin EBA içerikleri sınırlı ve yetersizdir.	6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30	18	30	60
	2. Dil becerilerin EBA içerikleri etkili ve yeterlidir.	1, 2, 3, 4, 5, 8, 12, 15, 16, 17, 21, 25,	12	30	40
Yazılı anlatım becerileri	1. İçerik okuma ve yazma ağırlıklıdır.	9, 27	2	30	7
	2. Yazma becerileri açısından yetersizdir.	26, 30	2	30	7
	3. Okuma ve yazma becerileri açısından yetersizdir.	7	1	30	3
	4. Yazma becerisini geliştirmede daha etkilidir.	20	1	30	3
Sözlü anlatım becerileri	1. Konuşma becerisi açısından yeterli düzeyde değil.	7, 30	2	30	7
	2. Dinleme etkinlikleri açısından ihtiyacı karşılıyor.	7, 20	2	30	7
	3. Dinleme becerisini geliştirmede yetersizdir.	27	1	30	3

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin EBA'nın dil becerilerinin gelişimi açısından görüşleri 3 ana temada toplanmıştır. 3 ana temanın dil becerileri, yazılı anlatım becerileri ve sözlü anlatım becerileri şeklinde ifade edilebileceği görülmektedir.

Dil becerileri

Uygulamaya katılan 30 öğretmen, *"Etkili (K2), İçerikler dersleri destekleyici ve güzel (K5), Yeterli niteliği barındırmasa da zamanla daha iyi bir hale geleceğini düşünüyorum (K6), Başarılı buluyorum (K8), Hepsine hitap ediyor (K12), Orta seviyede (K13), İçerikler daha da geliştirilebilir (K14), Yeterli buluyorum (K15), İhtiyacı karşılayacak bir düzeyde olduğunu düşünüyorum (K17), Güzel fakat yetersiz buluyorum (K18), Yeterli içeriğe sahip olmadığını düşünüyorum daha fazla etkinliğe yer verilebilir (K19), Olumlu buluyorum (K21), Yetersiz olduğunu düşünüyorum (K24)…"* ifadeleriyle EBA'nın dil becerilerine yönelik katkısını değerlendirmiştir.

Yazılı anlatım becerileri

Uygulamaya katılan 6 öğretmen, *"Okuma ve yazma becerileri açısından yeterli düzeyde değil (K7), Kısıtlı, daha çok okuduğunu anlama ağırlıklı etkinlikler mevcut (K9), Yazma becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu düşünüyorum (K20), Yazma becerileri açısından yetersiz buluyorum (K26), Okuma ve yazma ağırlıklı buluyorum (K27)."* ifadeleriyle EBA'nın yazılı anlatım becerilerine yönelik katkısını değerlendirmiştir.

Sözlü anlatım becerileri

Uygulamaya katılan 4 öğretmen, *"Dinleme etkinlikleri açısından ihtiyacı karşılıyor. Konuşma becerileri açısından yeterli düzeyde değil (K7), Dinleme becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu düşünüyorum (K20), Konuşma için yeterli bulmuyorum (K30), Özellikle dinleme becerisi açısından çok daha faydalı olabilecekken bu konuda yetersiz kaldığını düşünüyorum (K27)."* ifadeleriyle EBA'nın sözlü anlatım becerilerine yönelik katkısını değerlendirmiştir.

10. Alt Problem: Bu problemin çözümlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin EBA'nın geliştirilmesine yönelik görüşlerinden yararlanılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. EBA'nın geliştirilmesine yönelik öneriler

Tema	EBA'nın Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	Katılımcılar	f	N	%
İçerik zenginleştirme	1. Kazanımlar ile ilgili daha fazla etkinlik yer almalıdır.	1, 3, 10, 12, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32	12	34	35
	2. Eğlenceli etkinlikler tasarlanmalıdır.	4, 18, 31	3	34	9
	3. Masallar, ninniler, tekerlemeler gibi bir bölüm olabilir.	13	1	34	3
	4. İçerik geliştirmede öğretmenlerden yararlanılabilir.	19	1	34	3
	5. Öğrencilerin ilgisini çekecek etkinlikler sunulmalıdır.	20	1	34	3
	6. Ders kitaplarındaki dinleme metinleri yer almalıdır.	1	1	34	3
Dil bilgisi çalışmaları	1. Dil bilgisi kısmının kaynak ve içerik sayısı arttırılabilir.	9, 15, 16, 21	4	34	12
	2. Dil bilgisi testlerinin sayısı artırılabilir.	14	1	34	3
	3. Dil bilgisi konuları eğlenceli içeriklerle desteklenebilir.	22	1	34	3
Teknik düzenleme	1. İçerikler sistemli bir şekilde sınıflandırılabilir.	17, 27, 28	3	34	9
	2. Sisteme girişte yaşanan teknik sorunlar giderilmelidir.	7	1	34	3
	3. Uzaktan eğitime uygun hale getirilmelidir.	33	1	34	3
	4. Dijital tasarım, yazılım yenilenebilir.	6	1	34	3
Ölçme ve değerlendirme	1. Soru ve test sayısı artırılmalıdır.	5, 8, 11, 12, 14, 24	6	34	18
	2. Deneme sınavları olmalıdır.	24	1	34	3
Görsel destekler	1. Animasyon ve videoların sayısı artırılabilir.	3, 23, 34	3	34	9
	2. Video müzikler açısından zenginleştirilebilir.	25	1	34	3

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin EBA'nın geliştirilmesine yönelik görüşleri 5 ana temada toplanmıştır. 5 ana temanın içerik zenginleştirme, dil bilgisi çalışmaları, teknik düzenleme, ölçme ve değerlendirme ve görsel destekler şeklinde ifade edilebileceği görülmektedir.

İçerik zenginleştirme

Uygulamaya katılan 17 öğretmen, *"Ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin paylaşılması (K1), Daha zengin yöntemler denenebilir (K2), Kazanımlar ile ilgili daha fazla video, etkinlik barındırması daha etkin olacaktır (K3), Eğlenceli etkinlikler kazanımlar eşliğinde öğretmenlerin kullanımına sunulabilir*

(K4), İçerik geliştirilirse süper olur (K10), Masallar, ninniler, tekerlemeler, sayışmacalar gibi bir platformun olması gerekir (K13), Türkçe dersi konuları ile ilgili oyun etkinlikleri arttırılabilir (K18), İçerik zenginleştirme çalışmaları için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir. Öğretmenleri içerik hazırlamada cesaretlendirici adımlar atılabilir (K19), Öğrencilerin ilgisini daha çok çekecek etkinliklerin yer alması faydalı olur (K20), Daha çok etkinlik ve videolar olabilir (K23), Ders kazanımlarına yönelik kaliteli etkinlik (K25), Dinleme, okuma ve dil bilgisi etkinliklerinin daha fazla zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum, bunun için çeşitliliğin artırılması öğrencilerin pekiştirme yapmasına katkı sağlayacaktır (K26), Okuma becerilerine yönelik daha fazla doküman yüklenmesi gerekir. (K27), Etkinliklerin daha çok olması (K29), Daha fazla içerik üretilmeli (K30), Daha fazla etkinlik ve konu anlatımı olmalıdır. Türkçe konularla ilgili oyunlar artırılmalıdır (K31), Daha kaliteli ve müfredata uygun hazırlanmış ders anlatımları olmalı. Dil kültürünü artıracak içeriklerin de bulunması (K32), Konu anlatımlarının daha ayrıntılı olması gerekir. Ayrıca konunun pekişmesi için daha çok alıştırmaya yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum (K12)…" ifadeleriyle EBA'nın içerik havuzunun geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur.

Dil bilgisi çalışmaları

Uygulamaya katılan 6 öğretmen, *"Disiplinler arası bir yaklaşımla dijital tasarım gerçekleştirilmelidir. Yani Türkçe öğretmenleri bilişim ve teknoloji uzmanları ile bir araya gelerek kazanım odaklı yazılım ve içerikler geliştirilebilir (K6), Dil bilgisi kısmının kaynak ve içerik sayısı arttırılabilir (K9), Dil bilgisi testleri de olmalı (K14), Dil bilgisi konuları eklense çok daha iyi olacak (K15), Dil bilgisi konuları açısından zenginleştirilmeli (K16), Dil bilgisi açısından içeriği zenginleştirilebilir (K21), Öğrenciye sıkıcı gelen dil bilgisi konularının, eğlenceli ve dikkat çekici olması için eğitsel oyunlara desteklenmesi faydalı olacaktır (K22)."* ifadeleriyle EBA'nın dil bilgisine yönelik çalışmalarının artırılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur.

Teknik düzenleme

Uygulamaya katılan 6 öğretmen, *"Konu içeriğine uygun nitelikli animasyonlar ve sunumlar artırılmalı. Sayfa düzeni daha kullanışlı olmalı. Yazım hataları olmamalı (K28), Sınıflara göre konular daha iyi ayrılıp yeterli kapsama sahip olmalı (K17), Sisteme girişlerde problem yaşamamak yeterli olur (K7), Canlı derslere başlanmalı (K33), Okuma becerilerine yönelik daha fazla doküman yüklenmesi gerekir. İşe yaramayacak dokümanların bir an önce sistemden kaldırılması lazım (K27), Disiplinler arası bir yaklaşımla dijital tasarım gerçekleştirilmelidir. Yani Türkçe öğretmenleri bilişim ve teknoloji uzmanları ile bir araya gelerek kazanım odaklı yazılım ve içerikler geliştirilebilir (K6)."* ifadeleriyle EBA'da teknik geliştirmelerin yapılmasını önermiştir.

Ölçme ve değerlendirme

Uygulamaya katılan 6 öğretmen *"Soru sayısı artırılabilir (K5), Test ve etkinliklerin arttırılması (K8), Kitapla uyumlu daha çok etkinlik görsel ve soru olması gerekiyor (K11), Sınav sayısı artırılabilir. Deneme tarzı sınavlar eklenebilir (K24), Konu anlatımlarının daha ayrıntılı olması gerekir. Ayrıca konunun pekişmesi için daha çok alıştırmaya yer verilmesi gerektigini düşünüyorum (K12), Dil bilgisi testleri de olmalı (K14)."* ifadeleriyle EBA'daki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin nicelik ve nitelik yönünden geliştirilmesini önermiştir.

Görsel destekler

Uygulamaya katılan 4 öğretmen *"Animasyon ve videoların arttırılması (K34), Daha çok etkinlik ve videolar olabilir (K23), Daha zengin video müzik paylaşımı (K25), Kazanımlar ile ilgili daha fazla video barındırması (K3)."* ifadeleriyle EBA'daki görsel unsurların geliştirilmesini önermiştir.

Tartışma ve sonuç

Türkçe dersi açısından EBA'nın değerlendirilmesi üzerine yürütülen bu araştırmada öğretmenlerin EBA kullanım alışkanlıkları ve ağ ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yarısından fazlasının sisteme evden bağlandığı belirlenmiştir. Evde bu kadar yoğun kullanımının derse hazırlık süreçlerinde ağdan etkin yararlanıldığını göstermektedir. Ayrıca sanal sınıf üzerinden paylaşım ve etkileşimin devam ettiği düşünülebilir. Türkçe öğretmenlerinin daha çok telefondan ve bilgisayardan EBA'ya erişim sağladıkları belirlenmiştir. Karasu (2018) da öğretmenlerin EBA' ya bu aygıtlar aracılığıyla sistemden yararlandığını belirlemiştir. Öğrenmelerin yarısına yakınının okulda EBA'yı kullandıkları, sınıftaki etkileşimli tahtadan EBA'ya sıklıkla giriş yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde EBA'daki içeriklerden yararlandıkları anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin çoğunun EBA'yı kullanmada yeterli, yarısına yakının kısmen yeterli, az bir kısmının da yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç alanyazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Karasu, 2018). Kısmen yeterli ve kendini yetersiz gören öğretmenlerin EBA'da hiç içerik paylaşımında bulunmadıkları yani öğrencilerle bu ağ üzerinden bir çalışma yapmadıkları anlaşılmaktadır. Güvendi (2014) öğretmenlerin %85 oranında EBA'ya herhangi bir içerik yüklemedikleri; Alabay (2015) öğretmenlerin nadiren EBA'ya katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. EBA kullanımında yetersizlik yaşayan öğretmenlerin ağ ile ilgili bilgileri yetersizdir (Alabay, 2015; Türker ve Güven, 2016). Bunun teknoloji okuryazarlığı becerilerinin eksik olmasından kaynaklandığı söylenebilir. EBA'dan etkin yararlanmak ve bu ağın eğitim ve öğretimde olumlu etkisini sağlamak için ağın oluşturulma amacı, nasıl kullanıldığı ve bu ağ ile neler yapılabileceği konusunda bilgilendirmeler yapılmalıdır. Öğretmenlerin bu konudaki öğrenme eksikliklerini gidermek için hizmet içi eğitimler planlanmalıdır (Altın ve Kalelioğlu, 2015; Baz, 2016; Pamuk, Çakır, Ergün, Yılmaz ve Ayas, 2013; Tanrıkulu, 2017).

Öğretmenler, Türkçe dersi açısından EBA'nın yetersiz olduğu, içerik ve hizmetlerin Türkçe amaç ve kazanımlara ulaşmada tam olarak yeterli olmadığı değerlendirmesinde bulunmuştur. Yine de öğretmenlerin bir kısmı EBA'nın Türkçe dersinin öğretimine katkısı olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç Tanrıkulu (2017)'nun araştırmada ortaya koyduğu sonuçla benzeşmektedir. Türkçe öğretmenleri EBA'yı daha çok konuları tekrar etmek ve pekiştirmek, öğretim materyali ve doküman ihtiyacını karşılamak, öğrencilere ödev vermek amacıyla kullanmaktadır. İlgili çalışmalarda öğretmenlerin EBA kullanım amaçları benzeşmektedir (Karasu, 2018; Tutar, 2015; Tüysüz ve Çümen, 2016). Öğretmenler EBA'da yer alan etkinliklerin, eğitici oyunların, animasyonların derse çeşitlilik getirdiğini ve öğrenmeyi zenginleştirdiğini belirtmişlerdir. Bütün bunlar derse öğrenci katılımını sağlamada ve dersi somutlaştırmada yardımcı olmaktadır (Kurt, Kuzu, Dursun, Güllüpınar ve Gültekin, 2013). EBA ölçme ve değerlendirme konusunda test ve alıştırmalar açısından alternatif sunma konusunda katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sanal sınıf üzerinden sınıf içi sosyal iletişim platformu hizmetlerinden yararlanmak istedikleri söylenebilir. Öğrencilerin kontrol edilmesinde de öğretimi destekleyici bir ağ olduğu düşünülmektedir.

Dil becerileri özelinde EBA'nın içerikleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin yarısından fazlası dil becerilerinin gelişimi için yeteri kadar içeriğin bulunmadığını düşünmektedir. Alanyazında EBA'da sınırlı sayıda e-içeriğin yer aldığı bulgulanmıştır (Aktaş, Özmen ve Türkan, 2013; Altın ve Kalelioğlu, 2015; Bilici, 2011; Demircioğlu ve Yadigaroğlu, 2014; Dursun, Kırbaş ve Yüksel, 2015; Eren ve Avcı, 2016; Kurt vd., 2013; Pamuk, Çakır, Ergün, Yılmaz ve Ayas, 2013; Sevimli ve Kul, 2015; Tanrıkulu, 2017). İçerikler daha çok okuduğunu anlama ve yazma ağırlıklıdır. Ancak bu içerikler okuma ve yazma becerilerinin bütün kazanımlarını kapsamamaktadır. Her kazanım için etkinlik bulunmadığı söylenebilir. Bu sonuca benzer olarak İskender (2016) çalışmasında içeriklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ile uyuşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı dinleme becerisi için etkinliklerin yeterli olduğunu, diğer bir kısmı bu becerinin öğretimi için etkinliklerin az olduğunu düşünmektedir. Konuşma becerisi için ağdaki dokümanlar, etkinlikler konuşma becerisini geliştirmede yetersizdir. Daha önceki çalışmalarda da konuşma becerilerine yönelik içeriklerin yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Tanrıkulu, 2017). Öğretmenler bu sorunun aşılması için dört dil becerisinin öğretimi için ağdaki içeriklerin artırılmasını önermişlerdir. Ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin EBA'da yer alması ders işleme sürecini kolaylaştıracaktır. Öğretmenler, öğrencilerin sözvarlığını geliştirmek ve derslerde edebi metin çeşitliliğinden yararlanmak için masal, ninni ve tekerleme gibi türlerin yer aldığı bir bölüm olmasını önermişlerdir. İçerikler, öğretim programları kapsamında hazırlanan kitaplar dışında programın amaç ve kazanımlarına uygun öğrenme durumları -etkinlikleri- zenginleştirilmiş, çeşitlendirilmiş bir şekilde sunulmalıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin biliş ve duyuş gelişimi göz önünde bulundurularak etkinliklerin farklı biliş basamaklarına yönelik hazırlanmasını ve etkinliklerin ilgi çekici ve eğlenceli tasarlanmasını önermişlerdir. Bu etkinliklerin farklı düzeylerdeki öğrenci seviyesine uygun, günlük hayatla ilişki kurulmuş, yeterli görsel ögelerle desteklenmiş ve özgün olması gerekir. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını da kapsamalıdır. Öğrencilerin dikkatini çekmek ve dersi somutlaştırmak için animasyon, video ve video müzikler oldukça önemlidir (Çiçek, 2021). Ateş, Çerçi ve Derman (2015), Maden ve Önal (2018) EBA'da yer alan videoların yetersiz olduğu ve sınıflara dağılımının eşit olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun için görsel destek unsurlarının nicelik ve niteliğinin arttırılması faydalı olacaktır. EBA ders uygulamasının öğrencilerin başarısı üzerinde kısmen de olsa olumlu katkısı (Aydınözü, Sözcü ve Akbaş, 2016) ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olumlu etkisi (Can ve Topçuoğlu Ünal, 2018) dikkate alındığında ağda istenilen yönde güncellemelerin yapılması öğrencilerin başarısını etkileyebilir.

Öğretmenler dil bilgisi ile ilgili kaynak ve içerik sayısının arttırılmasını önermiştir. Dil bilgisi içerik sayısı fazla olan alanlardan olmakla birlikte diğer alanlarda olduğu gibi eksiklikler bulunmaktadır (Tanrıkulu, 2017). Öğrenciler açısından sıkıcı bulunan bu konuların öğretimi sürecinde öğrencinin ilgisini çekmek ve etkin katılımını sağlamak için eğlenceli içerikler oluşturulabilir. Bu alana özgü test ve alıştırma sayısının artırılması gerekir.

Öğretimin ölçme ve değerlendirme sürecinde de ağın geliştirilmeye ihtiyacı vardır. Özellikle üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarına hazırlanma sürecinde öğrenciler sıklıkla soru kaynaklarına, deneme sınavlarına, test kitaplarına ihtiyaç duymaktadır. Hatta bu ihtiyaçlarını gidermek için yayınevlerinden, kitapçılardan kaynaklar, dokümanlar satın almaktadır. Bunları yoğun bir şekilde kullanmaktadır (Maden ve Önal, 2018; Tüysüz ve Çümen, 2016). Bu konuda öğrencilere destek olmak için öğretmenler EBA'daki ölçme ve değerlendirme içeriklerinin artırılmasını önermişlerdir. MEB ölçme ve değerlendirme içeriklerini artırmak, soru havuzu oluşturmak için İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri oluşturmuştur. Bu birimler aracılığıyla öğretmenlerin soru yazma

becerilerinin geliştirilmesi için eğitilmesi ve ardından ders, tema ve konularla ilgili çeşitli soru havuzlarının oluşturulması amaçlanmıştır. Oluşturulan soru havuzlarının EBA'ya yüklenmesi okullardaki ölçme ve değerlendirme doküman ihtiyacını karşılamada yardımcı olacaktır. Bu durum dışında MEB'in dışardan hizmet alım yoluyla soru kaynakları satın alıp EBA üzerinden bütün öğrencilerin kullanımına sunması alternatif bir çözüm önerisi olabilir.

EBA sisteminin kullanımında zaman zaman teknik sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Sisteme girişte yaşanan teknik sorunların giderilmesi için yazılımının güncellenmesi önerilmiştir. EBA'nın dijital tasarımı daha etkileyici ve işlevsel yapılandırılabilir. İçerikler ağda dağınık olduğundan aranan dokümanların bulunması zor olmaktadır. Alanyazında Maden ve Önal (2018) da modül ve içeriğin uyuşmadığına, ilgisiz içeriklerin yer aldığına dair bir sonuca ulaşmıştır. Bu sorunu aşmak için içeriklerin sistemli bir şekilde sınıflandırılması ağın kullanımını kolaylaştıracaktır (Aktay ve Keskin (2016). Özellikle uzaktan eğitim sürecinde kullanıma uygun hâle getirilmesi bu ağın sürekli kullanımını sağlayabilir.

EBA platformu dijital içerik sunması nedeniyle değerli olmakla beraber bu platformdaki içeriklerin sürekli yeni içeriklerle desteklenmesi ve etkinliklerin güncellenmesi gerekir. Bunun için Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünde içerik üreten alan öğretmenlerinden oluşan Ar-Ge ekiplerinin kurulması ve tam zamanlı çalışması EBA'nın başarıya ulaşmasını sağlayacaktır. Ayrıca EBA'nın kullanımı üzerine öğretmenlere eğitimler verilmesi, öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerini geliştirmesinin yanında sistemin etkin kullanımını artıracaktır.

Kaynaklar

Aktaş, İ., Özmen, H. ve Türkan, S. (2013). Fatih projesi ile sınıflara kazandırılan etkileşimli tahtaların kullanılma düzeyleri. *7. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu,* Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (eba) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi, 2*(3), 27-44

Alabay, A. (2015). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin eba (eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.

Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education, 2*(1), 89-105.

Ateş, M., Çerçi, A. ve Derman, S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education, 5*(3), 105-117.

Aydınözü, D., Sözcü, U. ve Akbaş, V. (2016). coğrafya öğretiminde eba içeriklerinin öğrenci başarısına etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(15).

Baz, F. Ç. (2016). Teknik, donanım ve içerik yönüyle fatih projesinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 7*(15), 196-209.

Bilici, A. (2011). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri cihazlarının eğitsel bağlamda kullanımına ve eğitimde fatih projesine yönelik görüşleri: Sincan İl Genel Meclisi İ.Ö.O.. *5th International Computer & Techologies Symposium.* Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (eba) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi, 3*(1), 61-68.

Creswell J. W. & Creswell J. D. (2018). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth Edition). Los Angeles: SAGE Publications.

Çiçek, S. (2021). Türkçede çatı kavramı, yönetme ve bağlama kuramına göre çatı öğretimi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Demircioğlu, G. ve Yadigaroğlu, M. (2014). Kimya öğretmenlerinin fatih projesine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları, 3*(2), 302-310.

Dilekçi, A. (2021). 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Dursun, A., Kırbaş, İ., ve Yüksel, M.E. (2015). Fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (fatih) projesi ve proje üzerine bir değerlendirme. *İnet-Tr'15, XX. Türkiye'de İnternet Konferansı*, İstanbul Üniversitesi.

Eren, E. ve Avcı, Z. Y. (2016). E-content development under school-university collaboration: a case study analysis based on technology integration planning model. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 210-234.

Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri işığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 209-229.

Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continioum House.

Güvendi, G. M. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: eğitim bilişim ağı (eba) örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.

İskender, H. (2016). Eğitim bilişim ağı'nda bulunan 7. sınıf türkçe dersi videolarının ilköğretim türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programıyla uyumu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(24).

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasu, Teceli,(2018). İmam hatip meslek ve dikap dersi öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (eba) ile ilgili görüşleri. *BEÜ SBE Dergisi, 7*(2), 925-943.

Kurt, A., Kuzu, A., Dursun, Ö., Güllüpınar, F. ve Gültekin, M. (2013). Fatih projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 1*(2), 1-23.

Kurtdede Fidan, N., Erbasan Ö., ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'ndan (eba) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(45). 625-637.

Maden S. ve Önal A. (2018). Elektronik bilişim ağı'ndaki ortaokul türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma. *dil eğitimi ve araştırmaları dergisi, 4*(2), 101-121. Doi: 10.31464/jlere.399414

Merriam, S. B. (1990). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Öner, G. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: eba.gov.tr. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*, 227-257.

Özgül, E. , Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapilan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgin Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 395-412. Doi: 10.37669/milliegitim.776137

Pamuk, S., Çakır, R., Ergün, M., Yılmaz, B. ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: fatih projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1799-1822.

Sevimli, E. ve Kul, Ü. (2015). Evaluation of the contents of mathematics textbooks in terms of compliance to technology: case of secondary school. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *9*(1), 308-331.

Tanrıkulu, F. (2017). EBA'nın Türkçe dersi öğrenme alanlarını karşılama yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(3), 395-416. Doi: 10.16916/aded.331244

Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (eba) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 9*, 284-295.

Timur, B., Yılmaz Ş., ve İşseven, A. (2017) Ortaokul öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (eba) sistemini kullanmalarına yönelik görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi, 5*(1), 44-54.

Tutar, M. (2015). Eğitim bilişim ağı (eba) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Türker, A. ve Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (eba) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 243-254.

Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). Opinions of secondary school students about eba course website. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 9(3), 277-296.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

2- Anlatıcı kavramının ortaokul Türkçe ders kitaplarına yansımaları

Burcu ÖZTÜRK[1]

Seher ÇİÇEK[2]

APA: Öztürk, B.; Çiçek, S. (2021). Anlatıcı kavramının ortaokul Türkçe ders kitaplarına yansımaları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 18-37. DOI: 10.29000/rumelide.1032361.

Öz

Bu araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlatıcı kavramının nasıl bir görünüm sergilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma tarama çalışması şeklinde düzenlenmiştir. Doküman inceleme yöntemiyle toplanan araştırmanın inceleme nesnelerini; MEB ve özel yayınevlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan seksen yedi öyküleyici metin oluşturmuştur. Araştırmanın sorun ve alt sorunları temelinde elde edilen verileri çözümlemek için nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Yapılan betimsel analizler sonucunda MEB ve özel yayınevlerinin incelenen öyküleyici metinlerinde; en fazla nesnel odaklayımın, ikinci sırada ise öznel odaklayımın bulunduğu; bu metinlerde sırasıyla elöyküsel, benöyküsel ve senöyküsel anlatıcı türlerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca MEB ve özel yayınevlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öğretim etkinliklerinde anlatıcı kavramına yer vermede tutarsızlık olduğu belirlenmiştir. Bu öğretim etkinliklerinin birbirine benzer şekilde metin çözümleme üzerinde yoğunlaştığı, buna karşın metin üretmeyle ilgili etkinlik kurgulanmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara ek olarak incelenen ders kitaplarının büyük çoğunluğunun metin içi sorularında yazar ve anlatıcı karmaşasının bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre ortaokul Türkçe ders kitaplarında metin çözümleme ve üretmenin önemli bir parçası olan anlatıcı türlerinin dağılımı sınıf seviyesine göre düzenlenebilir ve bu kavramla ilgili öğretim etkinliklerinde tutarlık ve üretkenlik artırılabilir. Ayrıca ders kitaplarında bu kavramla ilgili yanılgıların önüne geçmek için yazar ve anlatıcı ayrımı sağlanabilir.

Anahtar kelimeler: Anlatıcı, metin, odaklayım, öyküleyici ortaokul Türkçe ders kitabı, yazar

Reflections of the concept of narrator on secondary school Turkish textbooks

Abstract

In this research, it is aimed to determine how the concept of narrator displays in secondary school Turkish textbooks. The examination objects of the research collected by the document analysis method; eighty-seven narrative texts in secondary school Turkish textbooks of MEB and private publishing houses were created. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained on the basis of the problems and sub-problems of the research. As a result, in the analyzed narrative texts of both publishing houses; the highest objective focalazition, followed by subjective focalazition; in these texts, it has been observed that the narrator genres are the first person narrator, the second person narrator and the third person narrator, respectively. In addition, it has been determined that there is an inconsistency in including the concept of narrator in the teaching activities the secondary

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü (Kastamonu, Türkiye), bozturk@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4087-3370 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032361]

[2] Dr., Türkçe Öğretmeni, Düzce MEM (Düzce, Türkiye), sehertabak123@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1501-2675

school Turkish textbooks. It has been observed that these activities are focused on text analysis similar to each other, however, there is no activity related to producing text. In addition to these results, it has been determined that the majority of the examined textbooks have author and narrator confusion in the in-text questions. Accordingly, the distribution of narrator types, which are an important part of text analysis and production in the textbooks, can be arranged according to grade level, and consistency and productivity can be increased in teaching activities related to this concept. In addition, in order to avoid misconceptions about this concept in textbooks, a distinction can be made between author and narrator.

Keywords: Narrator, author, focalazition, narrative text, secondary school Turkish textbook

Giriş

Metinlerin bilgi verme ve haz verme gibi iki temel amacı vardır. Bu temel amaçlara göre metinler farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Türkçe Öğretim Programı'nda (2018) metinler bilgilendirici, hikâye ve şiir olmak üzere üç grupta değerlendirilmekte ve ders kitaplarına metin seçimi bu gruplama temelinde yapılmaktadır. Ayrıca bunların dengeli bir şekilde dağıtılması ilkesi bulunmaktadır (MEB, 2018).

Hikâye, roman, masal, fabl gibi hikâye edici metinler kurmaca metinlerdir. Temel dayanağı kurgu olan bu türler, estetik haz verme amacı taşır ve bunlar imgelemsel bir gerçekliği yansıtır (Sever, 2013; Şen, 2020; Dilidüzgün, 2004). Kurmaca metinlerin temel bileşenleri olan olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs-varlık kadrosu ve anlatıcı ortaokulun her sınıf düzeyindeki okuma kazanımları arasındadır (MEB, 2018).

Anlatı üretimi veya anlatmak eylemi olarak tanımlanan öykülemede kim anlatıyor ve nasıl anlatıyor soruları cevaplandırılmaya muhtaçtır (Sözen, 2008). Bütün kurmaca metinler, temelde bir olay örgüsü yani hikâye ile bunu aktaran bir anlatıcıya (narrator) dayanır. Bu iki unsur anlatıların en temel değişkenleridir (Sözen, 2008; Tekin, 2009). Hatta bu hiyerarşide anlatıcı en üsttedir. Çünkü anlatıcı kurmaca metinlerin temel unsuru, aynı zamanda en etkili figürüdür. Anlatıcı olmadan hikâyeyi anlatmak, olayları okura aktarmak, kahramanları tanıtmak mümkün değildir (Tekin, 2009). "*bilmek*" anlamına gelen Yunanca gnarus kelimesi Yunancada anlatı ve anlatıcı sözcüklerini karşılar. O halde anlatıcı bilen kişidir ve bu bilginin iletildiği süreç anlatıdır (Beard, 2003, s. 33). Anlatıcının başka bir işlevi de konu ile izleyici arasındaki bağlantıyı kurarken, eserin biçemini geliştiren unsur olmasıdır (Sözen, 2008).

Bu araştırmanın temel sorunu olan anlatıcı yazarın öyküyü, öyküleme çizgisi üzerinde okura aktarması için metne yerleştirilen sestir (Beard, 2001; Bennett ve Royle, 2016; Günay, 2003). Anlatıdaki olayları aktaran, yazarın yarattığı, sadece metnin içinde yaşayan varlık anlatıcıdır (Demir, 2008). Bütün kurmaca metinlerin ortak bir özelliği de yazarları dışında anlatıcılarının olmasıdır. Romanlarda bazen birden çok anlatıcı kullanılsa da öykülerde genellikle anlatıcı tektir (Gülsoy, 2014). Anlatıcılar, öyküyü anlatması için yazar tarafından seçilmiş, yaratılmış, kurmaca kişilerdir ve tıpkı öykü kahramanları gibi soyuttur, yaşanılan gerçek dünyada karşılıkları yoktur (Sözen, 2008). Bu bağlamda yazarla anlatıcı aynı varlık değildir. Yazar, metnin üreticisiyken; anlatıcı, anlatının temel ögelerinden biridir; bir okuyucu metni okuduğunda gerçekleşen kavramdır (Kıran, 2003, s. 95). Başka bir deyişle anlatıcı, yazardan yetki alıp kurgudaki olayları anlatan; okuma sırasında ortaya çıkıp okuma bittiğinde kaybolan biridir (Demir, 2008). Bir anlatı dilsel bildirişim olduğu için anlatı okunduğunda anlatıcı ve dinleyici birliktedir (Barthes, 2005, s. 125). Bu nedenle bu ayrıma göre yazar ile okur gerçek hayata ait kişilerdir; anlatıcı ve

dinleyici ise anlatıya ait varlıklardır (Sinan ve Demir, 2021). Yazın okuryazarlığı açısından bu ayrıma yönelik okurun farkındalığı eleştirel okumanın ilk aşamasıdır (Şen, 2020).

Bir anlatının en önemli bileşenlerinden biri olan anlatıcı okuyucunun karşısına üç türde çıkmaktadır. Bunlar: benöyküsel, senöyküsel ve elöyküsel anlatıcıdır (Beard, 2003; Özdemir, 2007; Tekin, 2009). Öykünün bütün biçemine hâkim olan bu sınıflandırmada benöyküsel anlatıcı ben veya biz adıllarıyla; elöyküsel anlatıcı o veya onlar adıllarıyla; senöyküsel anlatıcı ise sen veya siz adılları kullanılarak oluşturulur. Bu anlatıcı türlerinin okuyucular için ortaya çıkarabileceği birtakım olumlu ve olumsuz taraflar olabilir. Söz gelimi; benöyküsel anlatıcının kullanımında okuyucu yazarla anlatıcıyı birbirine karıştırabilir. Buna karşın, okuyucu için bu türün kullanımı metnin inandırıcılığını da artırır (Demir, 2008). Bu anlatıcı türlerinin birbirine üstün tarafları göz önüne alındığında anlatıcı seçiminin doğurabileceği olumlu ve olumsuz durumlara dikkat edilmelidir. Metin çözümlemede bu durumlar öğrencilerle birlikte tartışılmalıdır. Bu sayede öğrencilerde anlatıcı türlerinin sunacağı fırsatlara ilişkin farkındalık oluşturulabilir (Şen, 2020).

Bu araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında incelenecek bir diğer unsur da odaklayım (focalazition) kavramıdır çünkü anlatıcı ve odaklayım unsurları birbirleriyle bağlantılıdır. Ancak anlatıcı-yazar ayrımı gibi anlatıcı ve odaklayım kavramları da birbirinden farklıdır. Bir anlatıda "Kim konuşuyor?" sorusunun cevabı anlatıcı, "Kim görüyor?" sorusunun cevabı ise odaklayımdır (Kıran ve Kıran, 2003). Başka bir deyişle bir anlatıda kimin konuştuğu okuru anlatıcıya, kimin gördüğüyse odaklayıma götürür. (Kale, 2017, s. 46). Kahramanları, varlıkları, nesneleri okura tanıtmak ve okuru öykülemenin içine çekmek amacı olan odaklayım (Demir, 2008), yazarın varlıkları ve nesneleri betimlemek için seçtiği bakış açısıdır (Kıran ve Kıran, 2003). Bu iki kavramın arasında birbirini tamamlayan ve sınırlayan bir ilişki vardır. Yazarın bakış açısı olan odaklayım dört türdür. Bunlar: öznel, nesnel, çoklu ve ikili odaklayımdır. Yazar amacına uygun olarak bunları tek tek veya birlikte de kullanabilir (Şen, 2020).

Sıfır odaklayım, tanrısal bakış açısı da denilen öznel odaklayımda; ayrıcalıklı bir konumda olan anlatıcı her şeyi ve her yeri bilip görür ve bunları anlatabilir. İşte bu açıdan tanrısal bir özelliğe sahiptir. Bu özelliğinden dolayı anlatıcı, kahramanların içinden geçenleri bilip olaylar veya kahramanlar hakkında yorum yapabilir (Günay, 2003; Şen, 2020). Nesnel odaklayım türünde dışarıdan bir gözlemci olarak davranan anlatıcı olayların dışında konumlanır (Şen, 2020) fakat olayların tanığıdır. Dolayısıyla gördüğü veya duyduğu olayları aktarırken olaylara yaklaşıp daha çok ayrıntılı bilgi verebilir. Olaylardan uzaklaştığında ise yüzeysel bilgi verir. Bu bilgi verme sürecinde daima yorum yapmaktan kaçınır (Demir, 2008; Kıran ve Kıran, 2003). Çoklu odaklayımda ise olayları aktaran farklı anlatıcılar bulunmaktadır. Bu yüzden algılanması zor olan çoklu odaklayım türünün soyut dönemde olmayan çocuklar için yazılan eserlerde kullanılmaması önerilmektedir (Şen, 2020). Son olarak görsel ve dilsel olmak üzere iki boyutu olan ikili odaklayım; görsel boyuta dayanan elöyküsel anlatıcı ile dilsel boyuta dayanan benöyküsel anlatıcının birlikte kullanılmasıyla oluşan bakış açısıdır (Şen, 2020). Özellikle resimli çocuk kitaplarında bu odaklayım türünden faydalanılır.

Alanyazında kuramsal olarak anlatıcı kavramını ele alan, bu kavramın türleri ile ilgili tespitlerde bulunan çalışmalar bulunmaktadır. Ortaokul Türkçe öğretim programı okuma kazanımları arasında yer alan bu kavramın ders kitaplarındaki metinlerdeki durumuyla ilgili araştırmalar ise oldukça azdır (Canlı, 2014; Ercantürk, 2015; Demir, 2008; Sinan ve Demir, 2011; Şen, 2020). Bunlardan Demir (2008) ve Ercantürk (2015) dilbilimsel yöntemlerle Türkçe ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinleri incelemiş, metinlerin öğrenci seviyesi uygunluğu hakkında değerlendirmeler yapmıştır. Sinan

ve Demir (2011) ise Türkçe ortaokul ders kitaplarında bulunan metinlerin öğrenci anlama düzeyine, program kazanımlarına, temalarına uygunluğunu incelemiştir. Şen (2020) ise ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan otuz metnin anlatıcı tür ve odaklayım dağılımını betimlemiştir. Bu araştırmada ise alanyazın çalışmalarından farklı olarak daha kapsamlı bir şekilde MEB ve özel yayınevleri ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan bütün öyküleyici metinler araştırmaya dâhil edilmiş, bunların anlatıcı tür ve odaklayım dağılımları belirlenmiştir. Ayrıca anlatıcı kavramına ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer verilme sıklık ve şekli ele alınmıştır. Bu gerekçelerden hareketle bu araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlatıcı kavramının nasıl bir görünüm sergilediğinin ve bu kavramın ortaokul ders kitaplarına nasıl yansıdığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın sorun ve alt sorunları şu şekilde oluşturulmuştur:

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlatıcı kavramı nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında;

1. yer alan öyküleyici metinlerin (öykü, roman, efsane, destan, fabl) anlatıcı ve odaklayım dağılımı nasıl bir görünüm sergilemektedir?

2. anlatıcı öğretim etkinliklerinin sınıf seviyelerine göre yayınevlerinde dağılımı nasıl bir görünüm sergilemektedir?

3. anlatıcıyla ilgili öğretim etkinlikleri nasıl kurgulanmıştır ve bu etkinliklerde hangi terimler kullanılmıştır?

4. yazar ve anlatıcı karmaşası var mıdır?

Yöntem

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlatıcı kavramının nasıl bir görünüm sergilediğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma tarama çalışması şeklinde yürütülmüştür. Tarama çalışmalarında, araştırma konusu mevcut durumuyla kendi koşulları içinde betimlenir (Karasar, 2012). Evrenden seçilen örneklem üzerinde araştırma amaçlarına göre belirlenen soruların cevapları için tarama yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015; Fraenkel ve Wallen, 2006).

Araştırmanın inceleme nesneleri

Araştırmanın inceleme nesnelerini; her sınıf düzeyinden MEB yayınevinden bir tane, özel yayınevlerinden bir tane olmak üzere toplam sekiz ortaokul Türkçe ders kitabında yer alan seksen yedi öyküleyici metin (öykü, roman, efsane, destan, fabl) oluşturmuştur. Şiir, tiyatro, serbest okuma metinleri araştırmanın kapsamı dışındadır. Örneklemdeki 20 metin 5. sınıf, 22 metin 6. sınıf, 28 metin 7. sınıf, 17 metin ise 8. sınıf ders kitabında yer almaktadır.

Tablo 1. *Araştırmanın inceleme nesneleri*

		Metinlerin sınıf düzeyi					
		5	6	7	8	Toplam	Genel toplam
Yayınevi	MEB ortaokul Türkçe ders kitapları	8	11	16	12	47	87
	Özel yayınevleri Türkçe ders kitapları	12	11	12	5	40	

Verilerin toplanması

Bu araştırmanın verileri, ortaokul Türkçe ders kitaplarından doküman inceleme yöntemiyle toplanmıştır. Bu yöntemin temel koşulu, araştırma amacına uygun dokümanların elde edilmesinden sonra (Karasar, 2012) araştırılacak konuyla ilgili yazılı, basılı veya sözlü dokümanların içeriğinin analizinin yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre bu araştırmanın dokümanlarını; MEB yayınevinin 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyi dört ortaokul Türkçe ders kitabında ve özel yayınevlerinin 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyi dört ortaokul Türkçe ders kitabında yer alan seksen yedi öyküleyici metin oluşturmuştur. Araştırmanın inceleme nesnelerinin alındığı ortaokul ders kitapları aşağıda verilmiştir:

MEB yayınevi

5. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı-MEB

6. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-MEB

7. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-MEB

8. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-MEB

Özel yayınevleri

5. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-Anıttepe Yayınları

6. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-Eksen Yayıncılık

7. sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-Özgün Yayıncılık

8. sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-Dörtel Yayıncılık

Verilerin analizi

Araştırmada incelenen ders kitaplarından elde edilen dokümanları çözümlemek için nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz yönteminde araştırma sırasında belirlenen temalara uygun olarak elde edilen veriler özetlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda sekiz ortaokul Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlerin anlatıcı türleri ve odaklayım biçimlerinin dağılımı, ders kitaplarında yer alan anlatıcı öğretim etkinliklerinin sınıf seviyelerine göre dağılımı, anlatıcıyla ilgili öğretim etkinliklerinin kurgusu ile ilgili kullanılan terimler ve son olarak ders kitaplarının tümü yazar ve anlatıcı karmaşası açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen veriler; önceden belirlenen temalara işlenmiş; sonuçlar yüzde, sayı ve betimsel kategorilerle ifade edilmiştir. Kategorileri destekleyen örnek veriler, metinlerden alıntı yapılarak sonuçlara eklenmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamada her iki araştırmacı, farklı zamanlarda belirlenen öyküleyici metinlerin üzerinde araştırmanın alt sorunlarıyla ilgili tarama yapmış ve elde edilen verileri kaydetmiştir. Her iki araştırmacının yaptığı analiz bulguları, ortak bir yer ve zamanda karşılaştırıldığında elde edilen verilerde %90 oranında görüş birliğinin olduğu ortaya çıkmıştır. Miles ve

Huberman'a göre (1994) bu oran geçerlik ve güvenirlik için uygundur. Görüş ayrılığının ya da kararsızlığın olduğu verilerde ise öyküleyici metinlerde aranan özellikler birlikte değerlendirilmiş ve alınan ortak karar ilgili kategoriye kaydedilmiştir.

Bulgular

Birinci alt soruna ilişkin bulgular: MEB ve özel yayınevlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin anlatıcı türleri ve odaklayım dağılımıyla ilgili bulgular tablolarda sunulmuştur.

Tablo 2. *MEB Yayınevi ortaokul Türkçe ders kitapları öyküleyici metinlerinin odaklayım biçimleri ve anlatıcı türlerinin dağılımı*

			Odaklayım				**Anlatıcı Türleri**			
								Elöyküsel		
Metin Nu	**Metin Adı**	**Sınıf Düzeyi**	**Öznel**	**Nesnel**	**Çoklu**	**İkili**	**Benöyküsel**	Sınırlı	Sınırsız	**Senöyküsel**
M1	Oyuncak	5		X		X	X			
M2	Alis Harikalar Diyarında	5	X	X		X			X	
M3	Bilmeyen Var Mı?	5		X		X	X			
M4	Güvercin	5	X	X					X	
M5	Püf Noktası	5	X	X					X	
M6	Forsa	5	X	X		X			X	
M7	Kar Tanesinin Serüveni	5		X	X		X			X
M8	Kuş Ağacı	5	X	X					X	
M9	Mutlu Prens	6		X				X		
M10	Mustafa Kemal Zafer Yolunda	6		X				X		
M11	Kastamonulu Şerife Bacı	6	X	X					X	
M12	Kâmil	6		X			X			
M13	Sefiller	6		X				X		
M14	Topkapı Sarayı'nın Kardeşleri	6		X				X		
M15	Canım Kitaplığım	6		X			X			X
M16	Oğuz Kitaplarla Tanışıyor	6		X				X		
M17	Bir Boyacı ile Konuştum	6		X			X			
M18	Otobüs	6	X	X					X	
M19	Televizyoncu Ali	6		X				X		
M20	Ana İşsiz Kalınca	7	X	X					X	
M21	Karadut	7	X	X					X	
M22	Mürefteli Kadınlar ve Emin Astsubay	7	X	X					X	

M23	Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü	7	X	X					X	
M24	Penceresi Sonsuzluğa Açılan Oda	7	X	X					X	
M25	Okumak Düşünmek İçindir	7		X				X		
M26	Tahta Bisiklet	7		X			X			
M27	Kaplumbağayla İki Ördek	7		X				X		
M28	Kızgın Bir Lira	7		X			X			
M29	Akıllı Evlat	7		X				X		
M30	Adını Göklere Yazdıran Çocuk	7		X				X		
M31	"A" Harfi	7		X			X			
M32	İki Dost Bir Kuş	7		X				X		
M33	Yusufçuk	7		X				X		X
M34	Broşür	7	X	X					X	
M35	Ağaçtan Oyma Su Tası	7		X		X	X			
M36	Kaşağı	8	X	X		X	X			
M37	Kedi ile Fare	8	X	X					X	
M38	Kınalı Ali	8		X				X		
M39	Uzay Giysileri	8		X				X		X
M40	Portakal	8	X	X			X			
M41	Robinson Crusoe	8		X				X		
M42	Göç Destanı	8		X				X		
M43	Kız Kulesi	8		X				X		
M44	Yılkı Atı	8		X				X		
M45	Gündüzünü Kaybeden Kuş	8		X			X	X		
M46	Haritada Bir Nokta	8		X		X	X			
M47	Kalbim Rumeli'de Kaldı	8		X		X		X		
Toplam n			16	47	1	8	14	20	14	4

Bu sonuçlara göre MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinlerin tamamında nesnel odaklayım; 16 metinde öznel odaklayım, 8 metinde ikili odaklayım ve sadece 1 metinde çoklu odaklayım kullanılmıştır.

MEB yayınevinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinlerde en fazla elöyküsel anlatım türü kullanılmış, bu anlatım türünün farklı bir biçimi olan sınırlı elöyküsel anlatım türü en fazla kullanılmıştır. Benöyküsel anlatıcı 14 metinde kullanılırken senöyküsel anlatıcı ise sadece 4 metinde kullanılmıştır. Benöyküsel ve senöyküsel 2 metinde; elöyküsel ve senöyküsel 2 metinde; benöyküsel ve elöyküsel anlatıcı türleri ise 1 metinde birlikte kullanılmıştır.

Odaklayım biçimleri ve anlatıcı türleri için aşağıdaki örnekler verilebilir:

"Kızımla iki torunumun evden çıkmasını bekliyorum. Pencereden dışarı bakıyorum, onlar gözden kayboluncaya kadar. Sonra hemen torunlarımın odasına giriyorum, dolabı açıyorum. En sevdiğim,

elektrikli tren." (Oyuncak, 5. sınıf Türkçe ders kitabı, 2017, s. 10; nesnel ve ikili odaklayım, benöyküsel anlatıcı).

"Bütün bunları düşününce gayrete geliyorlar, buz tutan yollarda kafileler hâlinde ilerlemeye çalışıyorlardı. Dağlık ve ormanlık yollardan geçerken kurtların seslerini duyuyor, kendilerine saldırmalarından korkuyorlardı. Cephaneler, sabahın erken vakitlerinde kağnılara yükleniyordu. Kağnılar yüklerini alınca hiç beklemeden yola koyuluyorlardı." (Kastamonulu Şerife Bacı, 6. sınıf Türkçe ders kitabı, 2017, s. 50; öznel ve nesnel odaklayım, sınırsız elöyküsel anlatıcı)

"Emin Bey, Serpil Hanım'ın hüzünlü hâlinden çok etkilenmişti. Özellikle (...) gözlerindeki derin hüzün onu daha da üzmüştü. Dışarıdan sık sık top sesleri geliyordu. Oysa burası cepheye çok uzaktı. (Mürefteli Kadınlar ve Emin Astsubay, 7. sınıf Türkçe ders kitabı, 2018, s. 46; öznel ve nesnel odaklayım, sınırsız elöyküsel anlatıcı).

"Ahırın avlusunda oynarken aşağıda, gümüş söğütler altında görünmeyen derenin hazin şırıltısını işitirdik. Evimiz iç çitin büyük kestane ağaçları arkasında kaybolmuş gibiydi. Annem, İstanbul'a gittiği için benden bir yaş küçük olan kardeşim Hasan'la artık Dadaruh'un yanından hiç ayrılmıyorduk. Bu, babamın seyisi, ihtiyarca bir adamdı. Sabahleyin erkenden ahıra koşuyorduk." (Kaşağı, 8. sınıf Türkçe ders kitabı, 2019, s.20; öznel, nesnel ve ikili odaklayım; benöyküsel anlatıcı).

Tablo 3. Özel Yayınevleri ortaokul Türkçe ders kitapları öyküleyici metinlerinin odaklayım biçimleri ve anlatıcı türlerinin dağılımı

			Odaklayım				**Anlatıcı Türleri**			
								Elöyküsel		
Metin Nu	**Metin Adı**	**Sınıf Düzeyi**	**Öznel**	**Nesnel**	**Çoklu**	**İkili**	**Benöyküsel**	**Sınırlı**	**Sınırsız**	**Senöyküsel**
M1	İlk Ders	5		X			X			
M2	6 Mart 1915 Gecesi	5	X	X					X	
M3	Bir Temmuz Gecesi	5		X			X			
M4	Bu Nehir Bizim	5	X	X					X	
M5	Deprem	5	X	X		X	X			
M6	Boğaç Han	5		X				X		
M7	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	5	X	X			X			X
M8	Özgürlük	5		X				X		
M9	Çitlembik	5	X	X		X	X			
M10	Tavşan ile Kaplumbağa	5	X	X					X	
M11	İyiliğin Değerini Bilen Kim?	5		X				X		
M12	Yaşama Sevinci	5		X		X	X			
M13	Forsa	6	X	X					X	
M14	Kaynatılmış Tohum	6	X	X					X	

M15	Ceylana Yardım Edenler	6	X	X			X		X	
M16	Boş Bir Kümes, Birkaç Dolu Kalp	6	X	X					X	
M17	Atatürk Orman Çiftliği	6	X	X					X	
M18	Nasrettin Hoca Fıkraları	6		X				X		
M19	Ben Kimim?	6	X	X					X	
M20	Ömür Törpüsü	6	X	X					X	
M21	Sihirli Pasta	6		X			X			
M22	Beyaz Diş	6	X	X					X	
M23	Robotik ile Enerji	6		X				X		
M24	Karanfiller ve Domates Suyu	7	X	X			X			X
M25	Ninenin Kitabı	7		X				X		
M26	Akıllı Kız	7		X				X		
M27	Koca Seyit	7		X				X		
M28	Meşe ile Saz	7		X				X		
M29	Küçük Çocuk	7	X	X					X	
M30	Sözcüklerin Gücü	7	X	X					X	
M31	Büyük Mimar Koca Sinan	7		X				X		
M32	Küçük Yunus	7	X	X					X	X
M33	Son Leylek	7	X	X		X	X			
M34	Karamsar ve İyimser Bakış Açısı	7		X				X		
M35	Ampülün İlk Yanışı	7	X	X					X	
M36	Bilgin ile Hoca	8		X				X		
M37	Oğuz Kağan Destanı	8		X				X		
M38	Garip Bir Hediye	8	X	X					X	
M39	Dokuzuncu Hariciye Koğuşu	8	X	X		X	X			
M40	Karanfiller ve Domates Suyu	8	X	X			X			X
Toplam n			24	41	0	6	13	13	16	4

Bu sonuçlara göre özel yayınevlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinlerin tamamında nesnel odaklayım kullanılmış; 24 metinde öznel odaklayım, 6 metinde ikili odaklayım tercih edilmiştir; hiçbir metinde çoklu odaklayım kullanılmamıştır. Özel yayınevlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinlerde en fazla elöyküsel anlatım türü kullanılmış, bu anlatım türünün farklı bir şekli olan sınırsız elöyküsel anlatım türü en fazla kullanılmıştır. Benöyküsel anlatıcı 13 metinde kullanılırken senöyküsel anlatıcı ise sadece 4 metinde kullanılmıştır. Benöyküsel ve senöyküsel 3 metinde; elöyküsel ve senöyküsel 1 metinde; benöyküsel ve elöyküsel anlatıcı türleri ise 1 metinde birlikte kullanılmıştır.

Odaklayım biçimleri ve anlatıcı türleri için aşağıdaki örnekler verilebilir:

"Müthiş bir heyecan ve endişe vardı. Ya Nusrat, düşman gemilerince fark edilirse? İşte, tam anlamıyla felaket olurdu. Vatanın selameti bu mayınların denize dökülmesine bağlıydı. Bu işin sessizce

başarılması gerekiyordu. Herkes heyecanlıydı ve korkuyordu. Nihayet istedikleri hedefe gelmişlerdi." (6 Mart 1915 Gecesi, 5. sınıf Türkçe ders kitabı, 2019, s. 53; öznel ve nesnel odaklayım; sınırsız elöyküsel anlatıcı).

"Gemisi altın, gümüş, inci, elmas, esir dolu vatana dönerken kenarsız denizin ortasında evlenmiş; oğlu Turgut Çanakkale'yi geçerken doğmuştu. Şimdi kırk beş yaşında olmalıydı. Acaba yaşıyor muydu? Hayalini unuttuğu karısı acaba hâlâ sağ mıydı? Kırk senedir İstanbul'un minareli ufku hayalinden hiç silinmemişti. "Bir gemim olsa gözümü kapar, Kabataş'ın önüne demir atarım." diye düşünürdü. Altmış yaşını geçtikten sonra efendisi onu, sözde serbest bıraktı. Bu, serbest bırakmak değil; sokağa, açlığa, perişanlığa atmaktı." (Forsa, 6. sınıf Türkçe ders kitabı, 2018, s. 12; öznel ve nesnel odaklayım, sınırsız elöyküsel anlatıcı).

"İşte böyle bir yerde köyün insanlarını düşünüyorum. Kitaplar, bir zaman bana, insanları sevmek lazım geldiğini, insanları sevince tabiatın, tabiatı sevince dünyanın sevileceğini oradan yaşama sevinci duyulacağını öğretmiştiler. Hayır, şimdi insanları kitapların öğrettiği şekilde sevmiyorum. (...) Küçük hanımlar! Bugünlerde bir gün nişanlınız size koyu al renkli karanfiller gönderecektir. Dikkat edin, belki Mustafa'nınkilerdir. Küçük beyler! Domatesler göreceksiniz çarşıda." (Karanfiller ve Domates Suyu, 7. sınıf Türkçe ders kitabı, 2019, s.10-13; öznel ve nesnel odaklayım, benöyküsel ve senöyküsel anlatıcı).

"Bir ağaç altına oturdum ve hasta dizimin açısını her vakit ki itina ile ayarlayarak bacağımı uzattım. Bu zavallı uzvumun talihine ait hiçbir şey düşünmek istemiyordum, şuurumun hastalığım üstüne boşaltacağı aydınlıktan kaçmak için ruhumun daha karanlık ve izbe hatlarına kendimi atıyor, daha korkunç ve karışık hayallere dalıyordum." (Dokuzuncu Hariciye Koğuşu, 8. sınıf Türkçe ders kitabı, 2014, s. 95; öznel, nesnel ve ikili odaklayım, benöyküsel anlatıcı).

İkinci alt soruna ilişkin bulgular: Bu sorunun çözümlenmesinde Ortaokul Türkçe ders kitaplarında öyküleyici metinlerle ilgili öğretim etkinlikleri incelenmiş ve anlatıcıyla ilgili öğretim etkinliklerinin sınıf seviyelerine göre yayınevlerinde dağılımı belirlenmiştir.

Tablo 4. *Anlatıcı kavramının sınıf seviyelerine göre MEB yayınevinde dağılımı*

Sınıf ve Metin nu	Metin adı	Tür	Anlatıcı etkinliği	f	%
5/1	Oyuncak	Öykü	-	1/8	12
2	Alis Harikalar Diyarında	Roman	-		
3	Bilmeyen Var mı?	Öykü	-		
4	Güvercin	Fabl	-		
5	Püf Noktası	Öykü	1		
6	Forsa	Öykü	-		
7	Kartanesinin Serüveni	Öykü	-		
8	Kuş Ağacı	Masal	-		
6/1	Mutlu Prens	Roman		3/11	27
2	Mustafa Kemal Zafer Yolunda	Öykü	1		
3	Kastamonulu Şerife Bacı	Öykü	-		
4	Kâmil	Öykü	-		

5	Sefiller	Roman	1		
6	Topkapı Sarayı'nın Kardeşleri	Öykü	-		
7	Canım Kitaplığım	Öykü	-		
8	Oğuz Kitaplarla Tanışıyor	Öykü	-		
9	Bir Boyacı ile Konuştum	Öykü	-		
10	Otobüs	Öykü	1		
11	Televizyoncu Ali	Öykü	-		
7/1	Ana İşsiz Kalınca	Öykü	-		
2	Karadut	Öykü	-		
3	Mürefteli Kadınlar ve Emin Astsubay	Öykü	-		
4	Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü	Öykü	-		
5	Penceresi Sonsuzluğa Açılan Oda	Öykü	-		
6	Okumak Düşünmek İçindir	Öykü	-		
7	Tahta Bisiklet	Öykü	-		
8	Kaplumbağayla İki Ördek	Fabl	-	1/16	6
9	Kızgın Bir Lira	Öykü	-		
10	Akıllı Evlat	Masal	-		
11	Adını Göklere Yazdıran Çocuk	Öykü	-		
12	"A" Harfi	Roman	1		
13	İki Dost Bir Kuş	Masal	-		
14	Yusufçuk	Efsane	-		
15	Broşür	Öykü	-		
16	Ağaçtan Oyma Su Tası	Öykü	-		
8/1	Kaşağı	Öykü	1		
2	Kedi ile Fare	Fabl	1		
3	Kınalı Ali	Öykü	1		
4	Uzay Giysileri	Roman	-		
5	Portakal	Öykü	-		
6	Robinson Crusoe	Roman	-	4/12	33
7	Göç Destanı	Destan	-		
8	Kız Kulesi	Efsane	-		
9	Yılkı Atı	Roman	1		
10	Gündüzünü Kaybeden Kuş	Öykü	-		
11	Haritada Bir Nokta	Öykü	1		
12	Kalbim Rumeli'de Kaldı	Öykü	-		

Tabloda görüldüğü gibi 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 8 öyküleyici metnin 1'inde; 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 11 öyküleyici metnin 3'ünde; 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 16 öyküleyici metnin 1'inde; 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 12 öyküleyici metnin 4'ünde anlatıcı ile ilgili etkinlik olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre MEB'e ait ortaokul ders kitaplarında

anlatıcı kavramına yer verilme oranı 5. sınıfta %12; 6. sınıfta %27; 7. sınıfta %6; 8. sınıfta ise %33 olarak gerçekleşmiştir. Bu bağlamda MEB yayınevi Türkçe ders kitaplarında anlatıcı ile ilgili öğretim etkinliklerine yer verilmesinde bir tutarsızlık olduğu görülmüştür.

Tablo 5. *Anlatıcı kavramının sınıf seviyelerine göre özel yayınevlerinde dağılımı*

Sınıf ve Metin nu	Metin adı	Tür	Anlatıcı etkinliği	f	%
5/1	İlk Ders	Roman	-	4/12	33
2	6 Mart 1915 Gecesi	Öykü	1		
3	Bir Temmuz Gecesi	Öykü	1		
4	Bu Nehir Bizim	Öykü	-		
5	Deprem	Öykü	1		
6	Boğaç Han	Çizgi roman	-		
7	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	Öykü	-		
8	Özgürlük	Fabl	-		
9	Çitlembik	Öykü	-		
10	Tavşan ile Kaplumbağa	Fabl	-		
11	İyiliğin Değerini Bilen Kim?	Fabl	-		
12	Yaşama Sevinci	Öykü	1		
6/1	Forsa	Öykü	1	3/11	27
2	Kaynatılmış Tohum	Masal	-		
3	Ceylana Yardım Edenler	Fabl	-		
4	Boş Bir Kümes, Birkaç Dolu Kalp	Öykü	-		
5	Atatürk Orman Çiftliği	Öykü	1		
6	Nasrettin Hoca Fıkraları	Fıkra	-		
7	Ben Kimim?	Fabl	-		
8	Ömür Törpüsü	Öykü	1		
9	Sihirli Pasta	Öykü	-		
10	Beyaz Diş	Roman	-		
11	Robotik ile Enerji	Çizgi roman	-		
7/1	Karanfiller ve Domates Suyu	Öykü	1	3/12	25
2	Ninenin Kitabı	Öykü	1		
3	Akıllı Kız	Masal	-		
4	Koca Seyit	Öykü	-		
5	Meşe ile Saz	Fabl	-		
6	Küçük Çocuk	Öykü	-		
7	Sözcüklerin Gücü	Öykü	-		
8	Büyük Mimar Koca Sinan	Öykü			
9	Küçük Yunus	Öykü	-		
10	Son Leylek	Öykü	1		

11	Karamsar ve İyimser Bakış Açısı	Öykü	-		
12	Ampülün İlk Yanışı	Öykü	-		
8/1	Bilgin ile Hoca	Fıkra	-		
2	Oğuz Kağan Destanı	Destan	-		
3	Garip Bir Hediye	Öykü	-	0	0
4	Dokuzuncu Hariciye Koğuşu	Roman	-		
5	Karanfiller ve Domates Suyu	Öykü	-		

Tabloda görüldüğü gibi 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 12 öyküleyici metnin 4'ünde; 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 11 öyküleyici metnin 3'ünde; 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 12 öyküleyici metnin 3'ünde anlatıcı ile ilgili etkinlik bulunduğu; 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 5 öyküleyici metnin hiçbirinde anlatıcı ile etkinlik bulunmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre özel yayınevlerine ait ortaokul ders kitaplarında anlatıcı kavramına yer verilme oranı 5. sınıfta %33; 6. sınıfta %27; 7. sınıfta %25; 8. sınıfta ise %0 olarak gerçekleşmiştir. Bu bağlamda özel yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarında anlatıcı ile ilgili öğretim etkinliklerine yer verilmesinde bir tutarsızlık olduğu görülmüştür çünkü 8. sınıfta anlatıcı kavramına hiç yer verilmemiştir.

Üçüncü alt soruna ilişkin bulgular: Bu sorunun çözümlenmesinde ortaokul Türkçe ders kitaplarında öyküleyici metinlerle ilgili öğretim etkinlikleri incelenerek bu etkinliklerin kurgusu ve bunlarda kullanılan terimler belirlenmiştir.

MEB Yayınevi ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlatıcı ile ilgili kurgulanan öğretim etkinliklerine ilişkin bulgular: MEB ortaokul Türkçe ders kitapları incelendiğinde; anlatıcı ile ilgili öğretim etkinlikleri dört farklı grupta toplanabilir. Birinci grupta anlatıcı kavramına "olay, yer, zaman, kahramanlar ve anlatıcı şeklinde hikâyenin unsurları" arasında yer verilmiştir. İkinci grup etkinliklerde ise "metin türüyle ilgili etkinlikler içerisinde" doğru/yanlış şeklinde kurgulanmıştır. *"Olaylar kronolojik sıraya uygun biçimde üçüncü kişi ağzıyla anlatılmıştır."* ("A" Harfi, 7. sınıf Türkçe ders kitabı, s. 158). Üçüncü grupta ise *"farklı metinlerin anlatıcılarını karşılaştırma"* şeklinde kurgulanmıştır. *"Sefiller romanı ile Kâmil'in anlatıcısı karşılaştırma*" (Sefiller, 6. sınıf ders kitabı, s. 118).*"Metinleri karşılaştırma kahramanlar, konu, biçim anlatıcı vb.)"* (Kedi ile Fare, 8. sınıf Türkçe ders kitabı, s. 37). Dördüncü grupta ise anlatıcı kavramıyla ilgili bağımsız etkinlikler hazırlanmıştır. *"4. Etkinlik (bağımsız etkinlik): Metinde anlatım kimin ağzından yapılmıştır? Metinden aldığınız örneklerle açıklayınız.* (Haritada Bir Nokta, 8. sınıf Türkçe ders kitabı, s. 258).

Özel Yayınevleri ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlatıcı ile ilgili kurgulanan öğretim etkinliklerine ilişkin bulgular: Özel yayınevlerinin ortaokul Türkçe ders kitapları incelendiğinde; anlatıcı ile ilgili öğretim etkinlikleri iki farklı grupta toplanabilir. Birinci grupta anlatıcı kavramına "olay, yer, zaman, kahramanlar ve anlatıcı şeklinde hikâyenin unsurları" arasında yer verilmiştir. İkinci grupta ise anlatıcı kavramıyla ilgili bağımsız bir etkinlik kurgulanmıştır. *"Metinden, birinci kişili anlatımın yapıldığı örnek cümleler bulup aşağıya yazınız."* (Karanfiller ve Domates Suyu, 7. sınıf Türkçe ders kitabı, s. 16). Sonuç olarak; MEB yayınevinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlatıcıyla ilgili kurgulanan etkinlik biçiminin özel yayınevlerinin ders kitaplarına göre daha farklı biçimde olduğu söylenebilir.

MEB yayınevi ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlatıcı ile ilgili kullanılan terimlere ilişkin bulgular: İncelenen ortaokul Türkçe kitaplarında 5 ve 6. sınıfta anlatıcı; 7. sınıfta ağız; 8. sınıfta anlatıcı ve ağız terimleri kullanılmıştır.

Özel yayınevleri ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlatıcı ile ilgili kullanılan terimlere ilişkin bulgular: İncelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında 5. sınıfta anlatıcı; 6. sınıfta anlatıcı, ağız; kahraman, gözlemci, hâkim - ilahi bakış açısı; 7. sınıfta birinci kişili anlatım-üçüncü kişili anlatım terimleri kullanılmış; 8. sınıfta ise herhangi bir terim kullanılmamıştır.

Sonuç olarak; incelenen MEB ve özel yayınevlerine ait ortaokul Türkçe ders kitaplarında "anlatıcı" ile ilgili anlatıcı, 1 ve 3. tekil kişi ağzı, birinci-üçüncü kişili anlatım ve bakış açısı terimlerinin kullanıldığı ve yine her iki yayınevine ait kitaplarda terim birliğinin olmadığı gözlemlenmiştir.

Dördüncü alt soruna ilişkin bulgular: Bu sorunun çözümlenmesinde Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öğretim etkinlikleri incelenmiş, yazar ve anlatıcı karmaşası bulunanlar tespit edilerek alıntılar yapılmıştır.

MEB Yayınevi ortaokul Türkçe ders kitaplarında yazar ve anlatıcı karmaşasına ilişkin bulgular: 5. sınıf Türkçe ders kitabında yazar ve anlatıcı karmaşasının bulunmadığı görülmüştür. 6. sınıf ders kitabında ise iki metne ait etkinliklerde yazar ve benöyküsel anlatıcı karmaşasının olduğu bulgulanmıştır. Bu metinlerle ilgili hazırlanan etkinliklerde şu sorulara yer verilmiştir:

> *"1. Yazar, Kâmil ile karşılaşınca niçin korkmuştur?*
>
> *2. Kâmil hangi amaçla yazarın evine gelmiştir?*
>
> *3. Yazara göre Kâmil bahçe kapısını açmaya niçin çekinmiştir?*
>
> *5. Yazarın babası, Kâmil ile niçin ilgilenmektedir?" (Kâmil, 6. sınıf ders kitabı, s. 109, benöyküsel anlatıcı)*
>
> *"1. Yazar, kundura boyatmaya niçin alışamamıştır? Açıklayınız.*
>
> *2. Yazar, boyacılarla berberleri hangi yönden karşılaştırmaktadır?*
>
> *3. Boyacı, yazarın mesleğini hangi nesneleri gözlemleyerek bulmaya çalışır?" (Bir Boyacı ile Konuştum, 6. sınıf ders kitabı, s. 225, benöyküsel anlatıcı)*

7. sınıf ders kitabında dört metne ait etkinliklerde yazar ile sınırsız ve sınırlı elöyküsel anlatıcı karmaşasının olduğu bulgulanmıştır. Bu metinlerle ilgili hazırlanan etkinliklerde şu sorulara yer verilmiştir:

> *"1. Yazar, karadut meyvesinin tadını nasıl anlatıyor?" (Karadut, 7. Sınıf ders kitabı, s. 29, sınırsız elöyküsel anlatıcı).*
>
> *"1. Yazar, Atatürk'ün Dolmabahçe Sarayı'nda yattığı odayı nasıl anlatmıştır?" (Penceresi Sonsuzluğa Açılan Oda, 7. sınıf ders kitabı, s. 61, sınırsız elöyküsel anlatıcı)*
>
> *"2. Yazarın okumak ile düşünmek arasında kurduğu bağlantıya katılıp katılmadığınızı nedenleriyle anlatınız.*
>
> *4. Yazarın bilim adamları ile "düşünmek" hakkındaki görüşlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?*
>
> *5. Yazarın sağlıklı beyin ve düşünme eylemiyle ilgili görüşlerine katılıyor musunuz? Neden?" (Okumak Düşünmek İçindir, 7.sınıf ders kitabı, s. 88, sınırlı elöyküsel anlatıcı)*

8. sınıf ders kitabında üç metne ait etkinliklerde yazar ile benöyküsel anlatıcı ve sınırlı elöyküsel anlatıcı karmaşasının olduğu bulgulanmıştır. Bu metinlerle ilgili hazırlanan etkinliklerde şu sorulara yer verilmiştir:

"1. Yazarın aile ortamı nasıldır? Kendi aile ortamınızla karşılaştırınız.

2. Yazarın yatılı okula gitmesine kim karar veriyor? Niçin?

3. Yazar yatılı okulda en çok neye şaşırıyor?

4. Yazarın ilk defa yatılı okulda gördüğü yiyecek hangisidir? Yazar bu yiyeceğin tadını beğeniyor mu?

5. Yazar ne zaman köyüne gidiyor? Giderken annesine ve kardeşine ne götürüyor?" (Portakal, 8. sınıf ders kitabı, s. 126, benöyküsel anlatıcı).

"1. Yazar metinde hangi tür martılardan söz ediyor? Sözü edilen martıyı hiç duydunuz mu?

5. "Miho hâlâ gündüzü arıyor ama bulamıyordu." ifadesiyle yazarın anlatmak istediği ne olabilir?" (Gündüzünü Kaybeden Kuş, 8. sınıf ders kitabı, s. 236-237, benöyküsel-sınırlı elöyküsel anlatıcı,).

"1. Yazar adaları niçin seviyor olabilir?

2. Yazar adadaki yaşamını nasıl sürdürmek istiyor? Sizce bu kararı almasında neler etkili olmuştur?

6. Yazar, tanık olduğu haksızlık karşısında ne yapıyor?" (Haritada Bir Nokta, 8. sınıf ders kitabı, s. 256-257, benöyküsel anlatıcı).

Özel Yayınevleri ortaokul Türkçe ders kitaplarında yazar ve anlatıcı karmaşasına ilişkin bulgular: 5. sınıf Türkçe ders kitabında beş metne ait etkinliklerde yazar ve anlatıcı karmaşasının olduğu bulgulanmıştır. Buna göre alıntılarda görüldüğü gibi metinlerle ilgili hazırlanan sorularda yazar ile benöyküsel, senöyküsel ve ikili anlatıcı karmaşasının olduğu gözlemlenmiştir. Bu metinlerle ilgili hazırlanan etkinliklerde şu sorulara yer verilmiştir:

"4. Yazarın okulla ilgili anısını anlatmasının sebebi nedir?

5. Munise, yazarı hangi yönden etkilemiştir?" (İlk Ders, 5. Sınıf ders kitabı, s. 28, benöyküsel anlatıcı)

"1. Yazarın babası deprem sırasında ne yapmıştır?

2. Yazarın babasıyla gurur duymasını sağlayan olay nedir?

3. Deprem sonrasında yazar ve ailesi nerede kalmıştır?

4. Yazarın babasının böyle bir felaket sonrasında diğer insanların yardımına gitmesini nasıl değerlendirirsiniz? Arkadaşlarınızla tartışınız." (Deprem, 5. sınıf ders kitabı, s. 88, ikili ve benöyküsel anlatıcı)

"1. Yazar, çocuk parkını nasıl betimlemiştir?

3. Yazar, neden bekçinin olmadığı saatlerde parka gitmektedir?

5. Yazar, bekçiye neden hak vermiştir?" (Çocuk Bahçesindeki Bekçi, 5. sınıf ders kitabı, s. 140, ben ve senöyküsel anlatıcı)

"4. Süleyman'a Hasan ve yazar nasıl müdahale etmiştir?

6. Süleyman, Hasan ve yazara niçin teşekkür ediyor? Siz böyle bir durum karşısında neler düşünürdünüz? (Çitlembik, 5. sınıf ders kitabı, s. 175, ikili ve benöyküsel anlatıcı).

"1. Yaşama Sevinci" adlı metindeki anlatıcının ve Münevver teyzenin yerinde siz olsaydınız neler hissederdiniz? Yazınız.

2. Yazar, Münevver teyze için nasıl bir iyilikte bulunuyor?

3. Anlatıcının çözümü nedir?" (Yaşama Sevinci, 5. sınıf ders kitabı, s. 208-209, ikili ve benöyküsel anlatıcı)

6. sınıf Türkçe ders kitabında bir metne ait etkinliklerde yazar ve sınırsız elöyküsel anlatıcı karmaşasının olduğu bulgulanmıştır. Bu metinle ilgili hazırlanan etkinlikte şu sorulara yer verilmiştir:

> *"8. Yazar, Beyaz Diş'in eski yaşamıyla yeni yaşamının niçin birbirinin karşıtı olduğunu düşünüyor olabilir?"(Beyaz Diş, 6 .sınıf ders kitabı, s. 231, sınırsız elöyküsel anlatıcı)*

7. sınıf ders kitabında bir metne ait etkinliklerde yazar ile ben ve senöyküsel anlatıcı karmaşasının olduğu bulgulanmıştır. Bu metinle ilgili hazırlanan etkinlikte şu sorulara yer verilmiştir:

> *"1. Kitaplar bir zamanlar yazara neler öğretmiş?*
>
> *3. Kör Mustafa'nın görmeyen gözü yazara neyi hatırlatmış?*
>
> *5. Yazarın köyünde hangi ağaçlar yetişirmiş?*
>
> *8. Yazarın, Mustafa'yı takdir etmesinin nedeni nedir?" (Karanfiller ve Domates Suyu, 7. Sınıf ders kitabı, s. 15, ben ve sen öyküsel anlatıcı).*

İncelenen 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise yazar ve anlatıcı karmaşasının bulunmadığı görülmüştür, ayrıca bu kitapta metin içi soruların olmadığı ve anlatıcı ile ilgili hiçbir etkinliğin olmadığı gözlemlenmiştir. Yazar ve anlatıcı karmaşasının bulunmama sebebi bu durum olabilir. Sonuç olarak; incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında MEB 5. sınıf ve özel yayınevi 8. sınıf ortaokul Türkçe ders kitaplarında yazar ve anlatıcı karmaşasının bulunmadığı, buna karşın her iki yayınevinin bütün sınıf düzeylerinde bu karmaşanın bulunduğu gözlemlenmiştir.

Tartışma ve sonuç

Ortaokul Türkçe ders kitapları öyküleyici metinlerinde kullanılan anlatıcı tür ve odaklayım biçimlerinin sergilediği görünümün belirlendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, daha önce yapılan alanyazın araştırmaları sonuçlarıyla birleştirilip tartışılacaktır.

Bu araştırma sonuçlarına göre her iki yayınevinin incelenen öyküleyici metinlerinde en fazla nesnel odaklayımın, ikinci sırada ise öznel odaklayımın bulunduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada ikili odaklayımın; MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki sekiz öyküleyici metinde ve özel yayınevlerindeki altı metinde bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan sadece bir metinde çoklu odaklayımın tercih edildiği, özel yayınevlerinde yer alan öyküleyici metinlerin hiçbirinde çoklu odaklayımın tercih edilmediği görülmüştür. Bu sonuçlara göre her iki yayınevinin öyküleyici metinlerinin odaklayım biçimlerinin dağılımının birbirine benzediği söylenebilir.

Daha önce yapılan araştırmalarda ders kitaplarında en fazla nesnel ve ardından öznel odaklayım biçiminin kullanıldığı belirlenmiştir (Ercantürk, 2015; Şen, 2020). Ercantürk (2015) incelediği 9 metinde nesnel odaklayım, 4 metinde ise öznel odaklayım kullanıldığını belirlemiştir. Şen (2020) örneklem aldığı bütün metinlerde nesnel odaklayımın bulunduğunu, ancak öznel odaklayımın daha seyrek kullanıldığını tespit etmiştir. Alanyazından belirlenen araştırma sonuçlarıyla örtüşen şekilde bu araştırma sonuçlarına göre; her iki yayınevinin incelenen öyküleyici metinlerinde en fazla nesnel odaklayımın bulunduğu, ikinci sırada ise öznel odaklayımın bulunduğu gözlemlenmiştir. Buna göre ortaokul Türkçe ders kitapları öyküleyici metinlerinde anlatıcıların genelde olayların dışında konumlanarak olayları gözlemledikleri söylenebilir. Şen'e göre (2020) bu durumun baskın olması; anlatıcının okur üzerinde baskı kurmak isteyen bir yetişkin işlevi üstlenmesine neden olur ve yetişkin anlatıcılar ayrıcalıklı bir konuma sahip olur. Buna karşın Sinan ve Demir (2011) inceledikleri metinlerin çoğunluğunda öznel odaklayım kullanıldığını gözlemlemiştir. Her şeyi görüp bilen soyut bir göz, tanrısal

bir bakış açısı olan öznel odaklayımda okur olaylara anlatıcının gözünden bakamaz ve olayları yorumlayamaz. Bu bakımdan bu araştırmada öznel ve nesnel odaklayımın birlikte kullanıldığı öyküleyici metinlere yoğun bir şekilde yer verilmesi uygun olmuştur. Böylece okuyucu, anlatıcılarla rahatlıkla duygudaşlık kurup olayları yorumlayabilmiş, aynı zamanda öznel odaklayımın sunduğu imkânlarla olayları çok yönlü kavrayabilmiştir.

Bu araştırmada ikili odaklıyım, MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki sekiz öyküleyici metinde ve özel yayınevlerindeki altı öyküleyici metinde kullanılmıştır. Benöyküsel anlatıcı türünün görsel desteğiyle sunulduğu metinlerde görülen ikili odaklayım, her iki yayınevinin incelenen 14 öyküleyici metninde (%14) bulunmaktadır. Bu sayı oldukça düşük denilebilir. Benzer şekilde Şen (2020) ortaokul ders kitaplarında bu odaklayım biçiminin yeterli düzeyde kullanılmadığını belirlemiştir. Şen (2020) bu metinlerde görsel ve metin uyumunun zayıf olduğunu, görsellerin sıklıkla sadece arka fon işlevi gördüğünü ifade etmiştir. Ayrıca bu görsellerin kurguya eylem desteği vermediğini ve benöyküsel anlatıcıyla uyumlu olmadığını gözlemlemiştir. Bu araştırmada da ikili odaklayımın olduğu metinlerde kullanılan görsellerin yetersiz, çizimlerin ve renklendirmenin zayıf olduğu ve genelde arka fon işlevi gördüğü söylenebilir.

Bu araştırmada, MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan sadece bir metinde çoklu odaklayımın tercih edildiği, özel yayınevlerinde bulunan öyküleyici metinlerin hiçbirinde çoklu odaklayımın tercih edilmediği görülmüştür. Çoklu odaklayım biçiminin bulunduğu öyküleyici metinlere yer verilmemesi, sadece bir metinde vardır, ortaokul öğrencilerinin gelişim düzeyi açısından uygun bir yaklaşım olmuştur. Çünkü algılanması güç olan bu odaklayım türünün (Şen, 2020), gençlere seslenen örneklerinde bile iki sesten fazlasına yer verilmesi uygun değildir (Melrose, 2002). Ancak soyut işlemler dönemine geçen 8. sınıf öğrencileri için kullanılan ders kitaplarında bu odaklayım biçimi kullanılabilir. Bu sayede bu durum öğrenciler için yeni bir yazın deneyimi oluşturabilir (Şen, 2020). Sürekli aynı tür ve tarzda okumalar yapmaya alışmış öğrencilerin çoklu odaklayımın kullanıldığı metinlerle tanıştırılması onların yazın deneyimini zenginleştirerek farkındalık oluşturacaktır.

Bu araştırma sonuçlarına göre incelenen her iki yayınevinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerinde sırasıyla elöyküsel, benöyküsel ve senöyküsel anlatıcı türlerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Buna göre her iki yayınevinin öyküleyici metinlerinde bulunan anlatıcı türlerinin dağılımının birbirine benzediği söylenebilir. Ancak MEB ortaokul Türkçe kitaplarında bulunan öyküleyici metinlerde sınırlı elöyküsel anlatıcı daha fazla kullanılırken özel yayınevinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinlerde sınırsız elöyküsel anlatıcı türü daha fazla kullanılmıştır. Başka bir deyişle elöyküsel anlatıcının alt türlerinin dağılımının birbirine benzemediği söylenebilir.

Anlatıcı türleriyle ilgili daha önce yapılan araştırmalarda Türkçe ders kitaplarında öznel odaklayım ve dışöyküsel anlatıcının egemen olduğu belirlenmiştir. Ayrıca içöyküsel anlatıcı türlerine yeterince yer verilmediği belirlenmiştir (Ercantürk, 2015; Sinan ve Demir, 2021; Şen, 2020). Buna göre Sinan ve Demir (2021) ve Ercantürk (2015) Türkçe ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinlerin büyük çoğunluğunda sınırsız elöyküsel anlatıcının kullanıldığını gözlemlemiştir. Nitekim benzer şekilde bu araştırmada da incelenen öyküleyici metinlerde en fazla elöyküsel anlatıcı türünün kullanıldığı, bununla beraber benöyküsel ve senöyküsel anlatıcı türlerine de daha fazla yer verilmeye başlandığı belirlenmiştir. Bu olumlu durumun araştırmalarda incelenen örneklem büyüklüğünden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde Şen'in (2020) yaptığı araştırmada ise benöyküsel ve senöyküsel anlatıcının biraz daha fazla yer tuttuğu görülmektedir. Sonuç olarak; ders kitaplarında anlatıcı türlerinin dağılımındaki oranın birbirine yaklaşması farklı anlatıcıların

kullanımının sunduğu imkânları öğrencilerin fark etmesi açısından olumlu bir gelişmedir. Ancak ders kitaplarına seçilen öyküleyici metinlerde anlatıcı türlerinin dağılımının birbirine yaklaştırılması gerekmektedir çünkü Nikolejeva'ya göre (2014) anlatıcının öykü karakteriyle olan ilişkisinde ayrıcalıklı konuma yerleştirilmesi ortaokul öğrencilerinin özdeşim kurmasında sorun yaratabilir. Karakterle bağ kurmaya çalışan öğrenciler için otoriteyi temsil eden yetişkin sesin varlığı bu durumu güçleştirecektir. Daha önce yapılan araştırmalarla benzer şekilde bu araştırmada da incelenen öyküleyici metinlerde en az senöyküsel anlatıcının kullanıldığı belirlenmiştir. Şen'e (2020) göre bu duruma bağlı olarak çocuk okurda kurmaca-gerçeklik ilişkisine dönük bir farkındalık metin seçiminde ihmal edilmektedir. Buna karşın ortaokul öğrencileri gelişimsel özelliklerine uygun olarak ders kitaplarında anlatıcıların değişkenlik gösterdiği metinlerle karşılaştırılmalıdır (Canlı, 2014). Ancak incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlatıcı türlerinin birlikte kullanıldığı metinlerin oranının (%15) oldukça az olduğu görülmüştür.

Anlatıcıyla ilgili öğretim etkinliklerinin dağılımının incelendiği araştırma sonucunda MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlatıcı kavramına yer vermede tutarsızlık olduğu görülmüştür. Bu kavramla ilgili öğretim etkinliklerine en fazla 8. sınıfta, en az ise 7. sınıf düzeyinde yer verildiği belirlenmiştir. Özel yayınevlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlatıcı kavramına yer vermede yine tutarlık olmadığı görülmüştür. Anlatıcı kavramıyla ilgili öğretim etkinliklerine en fazla 5. sınıfta yer verildiği, 8. sınıfta ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Hatta özel yayınevlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında sınıf düzeyi arttıkça bu kavramla ilgili öğretim etkinliklerinin oranının devamlı düştüğü gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre anlatıcı öğretim etkinliklerinin dağılımında ortaokul öğrencilerinin gelişim düzeyinin göz önünde bulundurulmadığı, aşamalığın takip edilmediği söylenebilir. Bu bağlamda Demir (2008) 6. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla metinde kullanılan anlatıcı türünü doğru tespit edemediğini; öğrencilerin dışöyküsel anlatıcıyı, benöyküsel anlatıcı ile karıştırdığını bulgulamıştır. Buna karşın 7. sınıf öğrencilerinin benöyküsel anlatıcıyı, 8. sınıf öğrencilerinin ise elöyküsel anlatıcıyı yüksek oranda doğru belirleyebildiğini tespit etmiştir.

Anlatıcıyla ilgili öğretime etkinliklerinin kurgusu ve bu kavramla ilgili kullanılan terimler incelendiğinde; MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlatıcıyla ilgili öğretim etkinliklerinin dört farklı grupta toplandığı görülmüştür. Bunlar: hikâyenin bileşenlerini çözümleme, doğru/yanlış sorusu, farklı metinlerin anlatıcılarını karşılaştırma, bağımsız öğretim etkinliğidir. Özel yayınevlerinin ortaokul Türkçe ders kitapları incelendiğinde; anlatıcıyla ilgili öğretim etkinliklerinin iki farklı grupta toplandığı görülmüştür. Bunlar: hikâyenin bileşenlerini çözümleme ve bağımsız öğretim etkinliğidir. Bu sonuçlara göre; MEB yayınevinin ders kitaplarında anlatıcıyla ilgili kurgulanan öğretim etkinliği biçiminin özel yayınevlerinin ders kitaplarına göre daha farklı biçimde olsa da her iki yayınevinde kurgulanan öğretim etkinliklerinin birbirine benzediği gözlemlenmiştir. Ayrıca bu öğretim etkinliklerinin birbirine benzer şekilde devamlı metin çözümleme üzerinde yoğunlaştığı, buna karşın metin üretmeyle ilgili 6. sınıf düzeyinde sadece bir etkinliğin kurgulandığı gözlemlenmiştir. Böyle bir durumda öğrencilerin anlatıcı kavramıyla ilgili bildiklerini uygulama boyutuna yani yazma sürecine taşıyamayacakları söylenebilir. Ortaokul süreci boyunca öğrencilerin yazılarının birbirine benzemesi, öğrencilerin yazma sürecine başlama ve süreci yönetmede zorlanması; bu sonucun ortaya çıkarabileceği olumsuz durumlar arasındadır.

Anlatıcıyla ilgili ortaokul Türkçe ders kitaplarında kullanılan terimler incelendiğinde; MEB ve özel yayınevlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlatıcı, birinci ve üçüncü tekil kişi ağzı, birinci-üçüncü kişili anlatım ve bakış açısı terimlerinin kullanıldığı; yine her iki yayınevinin kitaplarında terim birliğinin olmadığı gözlemlenmiştir. Anlatıcı için her sınıf düzeyinde farklı bir terimin kullanılması,

ortaokul öğrencilerinde kavram yanılgısına neden olabilir. Ayrıca bu bulgulara göre, anlatıcı türlerinin dağılımıyla ilgili bulgularla benzer şekilde senöyküsel anlatıcıyla ilgili hiçbir terimin kullanılmadığı anlaşılmaktadır.

Gerçek dünyaya ait olan yazar, ürettiği öyküleyici metin kurgusunun tamamen dışındadır ve metnin her türlü sorumluluğunu alan kişidir (Kıran ve Kıran, 2003). Metne ait bir bileşen olan anlatıcı kavramı ise öyküleyici metinlerde öyküyü anlatan kişidir. Buna göre öyküleyici metinleri incelerken yapılacak ilk iş yazar ve anlatıcıyı birbirinden ayırmayı başarmaktır. 6. sınıf öğrencilerinin yazar ile anlatıcıyı birbirine karıştırdığı ve çoğunlukla metinde kullanılan anlatıcı türünü doğru tespit edemedikleri belirlenmiştir. (Demir, 2008). Bu araştırmada ise ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan öğretim etkinlikleri incelendiğinde MEB 5. sınıf ve özel yayınevi 8. sınıf ortaokul Türkçe ders kitaplarında yazar ve anlatıcı karmaşasının bulunmadığı; buna karşın her iki yayınevinin bütün sınıf düzeylerinde bu karmaşanın bulunduğu gözlemlenmiştir. İncelenen öyküleyici metinlerle ilgili hazırlanan metin içi sorularda yazar ile benöyküsel anlatıcı, senöyküsel anlatıcı, sınırsız ve sınırlı elöyküsel anlatıcı karmaşasının olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre öğretim etkinliklerinin en önemli aracı olan ders kitaplarında yazar ve anlatıcı karmaşasının bulunması öğrencilerin bu kavramlarla ilgili yanılgılarını artırabilir. Sonuç olarak, öyküleyici metinlerde anlatıcı kurgu dünyasının bir unsurudur ve varlığı okuyucuya bağlıdır. Başka bir deyişle, anlatıcının varlığı okuyucunun metinle kurduğu ilişki ve teması var oldukça sürebilir. Bunun dışında anlatıcının gerçek dünyayla bağı kopar, fakat yazarın bu bağ için başka kimselere ihtiyacı yoktur.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alanyazın sonuçlarının tartışılması temelinde şu öneriler getirilebilir:

Ders kitaplarına metin seçimi sırasında öyküleyici metinlerin anlatıcı tür ve odaklayım dağılımının birbirine yakın olması sağlanabilir. Özellikle ders kitaplarında yer alan ikili odaklayım örneklerinde görsel ve metin uyumu güçlendirilebilir. Ortaokul seviyesinde anlatıcıyla ilgili öğretim etkinliklerinin dağılımında tutarlık sağlanabilir. Öğrencilerin gelişim düzeyi göz önünde bulundurulup kolaydan zora, somuttan soyuta ilkeleri takip edilebilir. Anlatıcıyla ilgili öğretim etkinlikleri; sadece çözümleme amacıyla değil, öğrencilerin yazın deneyimini artırması için yazı üretme temelinde tasarlanabilir. Ortaokul seviyesinde anlatıcıyla ilgili kavram yanılgılarının önüne geçmek için anlatıcı kavramı etrafında kullanılan terimlerde birlik sağlanabilir. Öğretim etkinliklerinde kullanılan metin içi sorularda daha titiz davranılabilir, anlatıcı-yazar karmaşasına son verilebilir. Özellikle üst düzey bilişsel süreçlere yönelik sorular sorulabilir.

Kaynakça

Barthes, R. (2005). *Göstergebilimsel serüven*. (Çev. Mehmet-Sema Rifat). İstanbul: Yapı Kredi.

Beard, A. (2001). *Texts and contexts an ıntroduction to literature and language study*. London: Routledge.

Beard, A. (2003). *The language of literature*. London and New York: Routledge.

Bennett, A., ve Royle, N. (2016). *Şu edebiyat denen şey (okumak, düşünmek, yazmak)*. İstanbul: Notos Kitap.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri. (19. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Canlı, S. (2014). *Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin niteliği üzerine bir araştırma*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, S. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dilbilimsel yöntemlerle incelenmesi ve bu metinlerin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi (Malatya ili örneği) (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Kültür.

Ercantürk, O. K. (2015). Göstergebilim açısından Türkçe ders kitapları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(36), 93-109.

Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How to desing and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.

Gülsoy, M. (2014). *Büyübozumu: Yaratıcı yazarlık*. İstanbul: Can.

Günay, V. D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.

Kale, Ö. (2017). Anlatıcının macerası. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, (6)*12, 41-47.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kıran, A. E., ve Kıran, Z. (2003). *Yazınsal okuma eüreçleri*. Ankara: Seçkin.

MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Melrose, A. (2002). *Write for children*. London: Routledge Falmer.

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis : An expanded source book. (2nd Edition). California : SAGE.

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning (cognitive approaches to children's literature)*. Amsterdam: John Banjamins.

Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi.

Öztokat, N. T. (2005). *Yazınsal metin çözümlemesinde kuramsal yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual.

Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.

Sinan, A. T., ve Demir, S. (2021). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki anlatısal metinlerin yapı özellikleri ve programa uygunluğu. *Turkish Studies, 6*(3), 1149-1167. doı:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2629

Sözen, M. (2008). Anlatıcı kavramı, sinematografide anlatıcı tipolojisi ve örnek çözümlemeler. *Selçuk İletişim (5)*2, 167-182.

Şen, E. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan kurmaca metinlerin "odaklayım" ve "anlatıcı" açısından incelenmesi. *Turkish Studies-Education, 15*(4), 2961-2980. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.41712

Tekin, M. (2009). *Roman sanatı romanın unsurları I*. İstanbul: Ötüken.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

3- Bir yanlış çözümlemesi araştırması: Yabancı öğreniciler neyi yanlış yazıyor?[1]

Nurettin KARTALLIOĞLU[2]

Ersoy TOPUZKANAMIŞ[3]

APA: Kartallıoğlu, N.; Topuzkanamış, E. (2021). Bir yanlış çözümlemesi araştırması: yabancı öğreniciler neyi yanlış yazıyor?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 38-55. DOI: 10.29000/rumelide.1032364.

Öz

Yabancı dil öğretiminde önemli bir yeri olan yanlış çözümlemesine uygun olarak yürütülen bu çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi lisans düzeyindeki yabancı öğrencilerden 41'i ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden edinilen yazılı metinlerdeki yanlışlar derlendikten sonra alanyazında bu alana odaklanan çalışmaların eksikliği düşünülerek yazım ve noktalama konusunda alt kategorilere ayrılıp sayılmıştır. Kategoriler öğrencilerin yanlışlarına göre büyük harf, kelime veya ekin yanlış yazımı, eksik veya fazla harf yazma, bitişik veya ayrı yazma ve noktalama işareti eksikliği veya yanlışlığı olarak belirlenmiştir. Yanlışlar, nedenlerine göre aşırı kurallaştırma, istisnaları bilmeme, yanlış kavram geliştirme olarak ayrılabilirse de genel olarak klavyede hızlı yazmanın getirdiği dikkatsizlik ve özensizliğin etkisinin büyük olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, yanlış çözümlemesi, yazım, noktalama

A research on error analysis: What foreign learners write wrong?

Abstract

This study, which was carried out in accordance with the analysis of errors, which has an important place in foreign language teaching, was carried out with 41 foreign students at Bolu Abant İzzet Baysal University. The mistakes in the written texts obtained from the students were compiled and counted by dividing them into sub-categories on spelling and punctuation, considering the lack of studies focusing on this field in the literature. According to the mistakes of the students, the categories appeared as capital letters, misspellings of words or suffixes, writing missing or extra letters, writing adjacent or separate, and lack of punctuation or inaccuracy. Although mistakes can be divided into excessive rules, not knowing the exceptions, and wrong concept development, it can easily be said that the effect of carelessness and carelessness brought by fast typing on the keyboard is great.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, error analyses, spelling, punctuation

---

1 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 2020/325 sayılı yazısı ile araştırma için gerekli olan etik kurul izni alınmıştır.

2 Öğr. Gör. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türk Dili Bölümü (Bolu, Türkiye), nurettinkartallioglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3464-8716 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.10.2021-kabul tarihi: 20.11.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032364]

3 Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (Balıkesir, Türkiye), ersoytopuzkanamis@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0997-6013

Giriş

Duygu ve düşüncelerin ana dilinde aktarılması zor olduğu gibi yabancı dilde ve bazen farklı bir alfabeyle aktarılması da kolay olmayan bir durumdur. Bu nedenle yazma becerisi öğrencilerin çok zorlandıkları beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim ana dilinde yazarken bile öğrencilerin çeşitli hatalar yaptığı göz önünde bulundurulduğunda yabancı dilde öğrencilerin yazma hatalarının olması doğaldır. Çünkü yazmada hem fiziksel hem zihinsel ögelerin işletilmesiyle oluşturulması gereken kelime, cümle ve paragraf düzeyinde yapıların yanı sıra, başlı başına bütünlüklü bir metin oluşturma zorunluluğu bu becerinin kişiyi uğraştıran temel özelliklerindendir.

Yabancı dil öğrenenlerin küçük yazma hataları, anlatılmak isteneni belki çok fazla etkilemeyebilir. Fakat önemli hatalar, mesajın tam olarak anlaşılamamasına veya yanlış anlaşılmasına sebep olur. Ayrıca bazen, hatalar kişinin bilgisiz, özensiz ve dikkatsiz olarak algılanmasına da yol açabilir. Bu bakımdan hataların belirlenerek giderilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç doğmuştur.

Bu çalışmalarda da ana dili, hedef dilde yapılan hataların önemli bir kaynağı olarak ortaya çıktığı için genellikle hata analizi çalışmaları da hedef dil ile ana dilini mukayese edip sonuçlara ulaşmak amacıyla yapılan (Corder, 1967) karşılaştırmalı dilbilim mantığıyla yürütülmüştür. Yapılan karşılaştırmalar neticesinde ortaya çıkan bulgular yabancı dil öğretimine büyük katkılar sağlamaktadır. Öğrencinin ana dili ile öğreneceği yabancı dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, öğrenme sırasında karşılaşacağı olumlu veya olumsuz durumlar hakkında bilgi verir (Dede, 1983: 123). Doğaldır ki yabancı dil eğitimi sırasında, ana dili ile yabancı dil düzenleri bazı noktalarda benzerlik gösterip bazı yönlerde farklılaşacak (Ergenç, 1983: 196), benzerlik gösteren noktalar öğrenmeyi kolaylaştırırken farklılık gösteren noktalar ise öğrenmeyi zorlaştıracaktır. Fakat bu noktadan hareketle yabancı dil öğrenicisinin yaptığı bütün hataların ana dili kaynaklı olduğu sonucunu çıkarmak doğru olmadığı gibi yapılan yanlışların büyük bir çoğunluğu ana dili ile ilişkilendirilememektedir (Çerçi, Derman ve Bardakçı, 2016). Çünkü öğrenici, dili kavramada ilerledikçe hedef dilin kurallarını genelleme veya kendince yorumlama eğilimine kapılarak yanlış yapmaktadır. Bu noktada önemi artan hata çözümlemesi; hataların çeşidi, sıklığı ve nedenleri hakkında çıkarım yapabilmek için bize veri sunmaktadır (Dede, 1983). Bu veriler eliyle öğrencilerin hatalarının öngörülerek ortadan kaldırılmasına yönelik çeşitli önlemlerin alınması mümkün olur. Hatalar, öğrencinin gelişiminin takip edilerek nerede hata yaptığını veya hangi konularda eksiği olduğunu göstermesi yönüyle de çok önemlidir ki bu yarar aynı zamanda öğrenciye de dönüktür (Dede, 1983: 129). Ayrıca öğretmenin öğretim tarzının ne kadar etkili olduğu hakkında da bilgi verir. Öğretmene üzerinde daha çok durması gereken noktaları gösterir. Bunun yanında hatalar, müfredatta yapılabilecek değişiklikler açısından bilgi verir (Erdoğan, 2005). Hata analizi ile dil araştırmacısı öğrenicinin dilin herhangi bir yapısını veya bütününü nasıl algıladığına ilişkin çıkarım yapabilir. Yanlışlar, nedenleri bakımından, genel olarak aşırı genelleme, kural kısıtlamalarını bilmeme, kuralları eksik uygulama ve yanlış kavram geliştirme şeklinde dört grup olarak ele alınmaktadır (Dede, 1983:130-131).

Türkçe öğrenen yabancıların yaptıkları yanlışları yazılı metin üzerinden değerlendiren araştırmalara bakıldığında ana dili-hedef dil karşılaştırması yapan (Adalar Subaşı, 2010), genel olarak dil bilgisi yanlışlarını değerlendiren (Boylu, 2014; Dizeli ve Sonkaya, 2021; Yağmur Şahin, 2013), hataları örnekleyip nedenlerini tartışan (İnan, 2014), söz dizimine odaklanan (Bayazıt, 2019), ses bilgisine odaklanan (Kırbaş, 2019), hâl eklerine odaklanan (Güler ve Eyüp, 2016) çalışmaların dışında çoğunlukla dil bilgisi ve yazım yanlışlarının birlikte ve sayı veya oran verilerek raporlaştırıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin Bölükbaş (2011), İstanbul Üniversitesindeki 20 öğrenciyle yürüttüğü çalışmasında belirlediği

372 yanlışın %16,39'unun dil bilgisi, %13,17'sinin sözdizimi, %15,59'unun sözcük seçimi ve %54,58'inin yazım ve noktalama yanlışları olduğunu belirtmiştir. Büyükikiz ve Hasırcı (2013) tarafından Gaziantep Üniversitesinden 42 öğrenciyle yapılan çalışmaya göre, yanlışlardan %31'i dil bilgisi, %9,9'u söz dizimi, %44,46'sı yazım ve noktalama ve %14,4'ü de sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlardır. Kartallıoğlu (2015) ise araştırmasında, Bosna Hersek Tuzla Üniversitesinde okuyan 30 öğrencinin toplam 1156 hatasından %39'unun yazım, %25'inin dil bilgisi, %19'unun sözcük seçimi ve %15'inin de söz dizimi hatası olduğunu saptamıştır. Keza Yılmaz ve Bircan'ın (2015) Gaziosmanpaşa Üniversitesindeki 22 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada da %5,7'si sözcük seçimi, %7,1'i söz dizimi, %22,9'u dil bilgisi ve %64,9'u da yazım ve noktalama kaynaklı olan yanlışlar belirlenmiştir. Çetinkaya (2015) Gaziantep Üniversitesinden 50 öğrenciyle yürüttüğü çalışmasında, yanlışların %15,73'ünün yazım, %15,43'ünün anlam, %16,91'inin söz dizimi, %51,93'ünün ise biçim alanına ait olduğunu belirlemiştir. Çerçi, Derman ve Bardakçı'nın (2016) kur düzeylerine göre ayrıntılı inceleme yaptığı çalışmasında da yazım yanlışlarının dil bilgisi hatalarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Düzce Üniversitesindeki Ruandalı 13 öğrenci üzerinde çalışan Özkan (2021) yanlışların %52'sinin yazım %42'sinin dil bilgisi ve %6'sının kelime yanlışı olduğunu ifade etmektedir. Uzdu Yıldız ve Çetin (2020) Türkçe yanlış çözümlemesi araştırmaları üzerine yaptıkları meta-analiz çalışmasında alanyazında bulunan yanlışların %40'ının yazım ve noktalama, %34'ünün dil bilgisi, %14'ünün sözcük, %12'sinin ise cümle yanlışı olduğunu belirlemiştir.

Alanyazından edinilen verilerde yazım ve / veya noktalama yanlışlarının genelde diğer alanlara göre fazla olduğu dikkati çekmekle birlikte buna odaklanan çalışmaların eksikliği de fark edilmektedir. Bu bakımdan çalışmanın yazım ve noktalama yanlışlarını kategorilerine göre ayırıp sayı ve oran verme üzerine kurgulanması uygun görülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışma nitel yaklaşıma uygun olarak durum çalışması (Kaleli Yılmaz, 2014) şeklinde kurgulanmış ve elde edilen veriler için içerik analizi tekniği (Cansoy ve Türkoğlu, 2019) kullanılmıştır. Buna göre öğrencilerin yanlışları yazım ve noktalama alanının alt alanlarına göre sınıflandırılarak incelenmiştir.

Araştırma grubu

Çalışma grubu, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde öğrenim gören yabancı öğrenciler arasından gönüllülük esasına göre oluşturulmuştur. Grubun belirlenmesinde, çalışmanın amacından ötürü amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir (Creswell, 2017; Özkan, 2019; Patton, 2014). Aşağıdaki çizelgede öğrencilerin temel bilgileri yer almaktadır:

Öğrenci No.	Cinsiyet	Milliyet Ülke	Ana dili	Türkçeyi öğrendiği yer	Kur düzeyi	Süre (ay)
Ö1	E	Suriye	Arapça	Türkiye	C1	12-15
Ö2	E	Suriye	Arapça	Türkiye	B2	20-24
Ö3	K	Suriye	Arapça	Türkiye	C1	49+
Ö4	E	Özbekistan	Özbekçe	Türkiye	C1	25-28
Ö5	K	Afganistan	Farsça	Türkiye	C1	20-24

Ö6	E	Filistin	Arapça	Türkiye	B2	12-15
Ö7	E	Pakistan	Urduca	Türkiye	Akad.	12-15
Ö8	K	Azerbaycan	Azerbaycan Türkçesi	Türkiye dışı	C1	0-3
Ö9	E	Bangladeş	Bengalce	Türkiye	Akad.	12-15
Ö10	E	Yemen	Arapça	Türkiye	B2	8-11
Ö11	E	Suriye	Arapça	Türkiye	Akad.	49+
Ö12	E	Türkmen	Arapça	Türkiye	Akad.	49+
Ö13	E	Tacikistan	Özbekçe	Türkiye	B2	16-19
Ö14	K	Azerbaycan	Azerbaycan Türkçesi	Türkiye dışı	C1	0-3
Ö15	E	Yemen	Arapça	Türkiye	B2	25-28
Ö16	E	Afganistan	Farsça	Türkiye	C1	12-15
Ö17	E	Arap	Arapça	Türkiye	C1	8-11
Ö18	E	Filistin	Arapça	Türkiye	B2	12-15
Ö19	E	Arap	Arapça	Türkiye	Akad.	49+
Ö20	E	Azerbaycan	Azerbaycan Türkçesi	Türkiye dışı	C1	4-7
Ö21	E	Irak	Arapça	Türkiye	C1	12-15
Ö22	K	Fas	Arapça	Türkiye	C1	16-19
Ö23	K	Fas	Arapça	Türkiye	C1	16-19
Ö24	E	Mali	Fransızca	Türkiye	Akad.	12-15
Ö25	E	Kamerun	İngilizce	Türkiye	Akad.	12-15
Ö26	E	Filistin	Arapça	Türkiye	C1	12-15
Ö27	K	Suriye	Arapça	Türkiye	C1	45-48
Ö28	E	Suriye	Arapça	Türkiye	C1	12-15
Ö29	E	Suriye	Arapça	Türkiye	C1	8-11
Ö30	E	Irak	Arapça	Türkiye	B2	37-40
Ö31	K	Afgan	Farsça	Türkiye	C1	25-28
Ö32	E	Zambiya	İngilizce	Türkiye	B2	0-3
Ö33	K	Irak	Arapça	Türkiye	C1	49+
Ö34	E	Suriye	Arapça	Türkiye	C1	49+
Ö35	E	Moritanya	Arapça	Türkiye	B2	8-11
Ö36	E	Suriye	Arapça	Türkiye	C1	12-15
Ö37	E	Suriye	Arapça	Türkiye	C1	16-19
Ö38	E	Kenya	İngilizce	Türkiye	Akad.	49+
Ö39	E	Suriye	Arapça	Türkiye	C1	29-32
Ö40	E	Irak	Arapça	Türkiye	C1	25-28
Ö41	K	Irak	Arapça	Türkiye	B2	12-15

Çizelge 1. Öğrencilerin temel bilgileri

Çizelgede görüldüğü gibi katılımcıların 31'i erkek 10'u kadındır. 26'sının ana dili Arapça, 3'ünün Farsça, 3'ünün Azerbaycan Türkçesi, 3'ünün İngilizce, 2'sinin Özbek Türkçesi, 1'inin Fransızca, 1'inin Urduca,

1'inin Bengalcedir. Öğrencilerin sadece 3'ü Türkçeyi Türkiye dışında, geri kalanlar Türkiye'de öğrenmiştir. 22'si C1, 8'i akademik Türkçe, 10'u da B2 düzeyindedir. Hem kur düzeyleri hem de Türkiye'de bulunma süreleri dikkate alındığında katılımcıların böyle bir çalışmaya uygun veri sağlayabilecek yeterlilikte olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin toplanması

Salgın koşullarından ötürü verilerin internet üzerinden toplanmasının pratik olacağı düşüncesiyle bir sanal form oluşturulmuştur. Bu formda çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verildikten sonra öğrencilerden gönüllü olup olmadıklarına ilişkin soruya olumlu yanıt vermeleri istenmiş ve sadece olumlu yanıt verenlere diğer sorular açılmıştır. İki bölümden oluşan formun kişisel bilgiler bölümünde, bir karışıklığa yol açmamak için öğrencilerin isimleri ile e-posta bilgileri de sorulmuş fakat çalışmada her bir öğrenciye Ö1, Ö2 şekilde birer kod atanmıştır. Formda cinsiyet, uyruk, ana dili, Türkçeyi öğrendikleri yer, kur düzeyi, Türkiye'de bulundukları toplam süre sorulmuş ve böylece grup tanınmaya çalışılmıştır. Formun yazma bölümü için yazma konularından oluşan bir liste oluşturularak yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan üç uzmana sunulmuş ve gelen görüşler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Yazma konuları ve yanıtlayan öğrenci sayısı aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

No.	**Yazma konusu**	**Yanıt sayısı**
1	Ülkenden Türkiye'ye nasıl geldiğini, neler yaşadığını, neler hissettiğini anlatır mısın?	25
2	Bir gününün nasıl geçtiğini anlatır mısın? Nasıl bir hayatın var, neler yapıyorsun vs.?	17
3	10 yıl öncesine gidebilecek bir mektup yazmak istesen kime, neler yazardın?	10
4	10 yıl sonrasına gidebilecek bir mektup yazmak istesen kime, neler yazardın?	14
5	Seni çok mutlu eden bir olayı / anını anlatır mısın?	16
6	Seni mutsuz eden, üzen bir olayı / anını anlatır mısın?	13
7	Ülkeni anlatır mısın? Nasıl bir yer, insanlar nasıl vs.?	32
8	Serbest konu… İstediğin bir konuda bir yazı yazar mısın?	13

Çizelge 2. Öğrencilere sunulan yazma konuları ve yanıtlayan sayısı

Yukarıdaki çizelgede görünen yanıtlayıcı sayısından da anlaşılacağı gibi bazı öğrenciler birden fazla konu hakkında yazı yazmışlardır. Bu yanıtların bazılarının mükerrer, bazılarının ise alıntı olduğu anlaşılarak elenmiş ve çözümleme toplam 41 öğrencinin yanıtları üzerinden yürütülmüştür.

Verilerin çözümlenmesi

Çalışmanın çözümlenmesi aşamasında öğrencilerin yazım yanlışları araştırmacılar tarafından şu başlıklar altında sınıflandırılmıştır: cümle başında büyük harf yazılmaması, cümle içinde büyük harf yazılmaması, büyük harfin yanlış kullanımı, kelimenin yanlış yazımı, ek(ler)in yanlış yazımı, harf eksikliği, harf fazlalığı, bitişik yerine ayrı yazma, ayrı yerine bitişik yazma, kesme işareti eksikliği, kesme işareti yanlışlığı, nokta eksikliği, nokta yanlışlığı, virgül eksikliği, virgül yanlışlığı, düzeltme işareti eksikliği, düzeltme işareti yanlışlığı, iki nokta eksikliği, iki nokta yanlışlığı, tırnak işareti yanlışlığı, eğik çizgi yanlışlığı, soru işareti eksikliği. Başlıklar öğrenci hataları görüldükçe, veriye göre oluşturulmuştur. Önce bağımsız çalışan araştırmacılar, sınıflandırma işlemi tamamlandıktan sonra verileri karşılaştırarak farklılıkları gidermiştir.

Bulgular

Bu bölümde belirlenen sınıflandırma doğrultusunda erişilen bulgulara yer verilecektir.

Cümle başında büyük harf yazılmaması

Bu kategori altında genel olarak iki özellik gözlemlenmiştir: Birincisi öğrenci paragraf başında veya nokta koyduğu hâlde küçük harfle yazmaktadır. İkincisi ise arka arkaya birçok cümle yazarken cümle olabilecek ifadelerin sonuna nokta koymadığı gibi büyük harfle de yazmamaktadır. Bu cümlelerin bazılarındaki ilk kelimenin özel ad olduğu da dikkati çekmektedir. Öğrencilerin aşağıda bazı örnekleri verilen toplam 207 cümleye büyük harfle başlamadığı belirlenmiştir:

Ö10: ***ingilizlerin*** *gidikten sonra*
Ö12: ***suriyeden*** *arabayla*
Ö15: ***her*** *yerde*
Ö16: *bitiriyorum.* ***sonra*** *akşam*

Yanlışların nedeni olarak belirgin bir etken söylemek pek mümkün değildir. Yanı sıra yargı, cümle gibi dil bilgisel kavramların yeterince anlaşılamadığı veya genel dikkatsizliğin, özensizliğin etkili olduğu ileri sürülebilir.

Cümle içinde büyük harf yazılmaması

Cümle içinde büyük harf yazılmaması kategorisi genel olarak kişi, yer, millet, ülke, dil, coğrafi ad gibi özel adların ve kısaltmaların yazımını kapsamaktadır. Belirlenen 101 yanlıştan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö1: *Bir sene önce* ***boluda*** *katılıyorum*
Ö4: *devlet dili* ***özbekçe***
Ö7: *orada* ***ingilizler*** *devlet kurmaktaydı*
Ö8: *aynı zamanda tüm* ***avrupada*** *da mehşudur*
Ö12: ***lübnanden*** *uçakla geldik*
Ö13: *Bolu* ***abant izzet baysal üniversitesinde makine mühendisliğini*** *kazandım*
Ö14: *Bakü Hazar* ***denizinden*** *gelen rüzgarlar nedeniyle*
Ö18: *Nasılsın* ***ismail***
Ö24: ***türk*** *kültürüne alıştım*
Ö37: ***Tomer'de*** *çalışmam gerekiyor*
Ö41: ***allah*** *hiç kimseye*

Büyük harfin yanlış yazılmasına ilişkin örneklerden, öğrencilerin bu şekilde yazmalarının nedeni olarak bilgi eksikliği, dikkatsizlik, özensizlik veya ana dili Arapça olanlar için büyük-küçük harf ayrımının olmaması gösterilebilir.

Büyük harfin yanlış kullanımı

Bu kategoride kural olarak küçük harfle yazılması gerektiği hâlde öğrencinin büyük harfle yazdığı kelimeler yer almaktadır. Görülen 51 yanlıştan bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö3: *ilk zamanlarda* ***Çok*** *zorlandım*

Ö4: *güçlü ordu Özbekistan 'a* ***Aittir***

Ö8: ***Plov,Dolma,Düşbere,Levengi,Şekerbura*** *ve* ***Pahlava,Şeki*** *helvası,****Dovğa*** *yemeden bu ülkeden gitmek günah olur*

Ö10: *sosyal medya hakında* ***Konuşacagıza***

Ö14: *Nevruz bayramı* ***Baharın*** *gelişini belirter*

Ö22: *ve* ***RAHATSIN***

Ö23: *olsun!" **Diye** bağırdı*

Ö26: ***Mart-Nisan*** *ayları*

Ö27: *çok* ***Şeyler*** *olur*

Ö32: *Ve* ***Tarım*** *ve ihracat*

Ö41: ***Annem'e*** *çok ihtiyacım*

İSKİ *günlerde*

Bu örneklerden hareketle öğrencilerin bu kelimelerin nasıl yazılacağına ilişkin bilgi eksikliği olduğu söylenebileceği gibi bazı kelimeleri ayrıca belirtme ihtiyacı duydukları veya bazı kelimelerin özel olduğunu düşünmelerinden ötürü büyük yazdığı da ileri sürülebilir.

Kelimenin yanlış yazımı

Bu kategoriye kelime tabanındaki yanlış yazımlar alınmıştır. 471 yanlıştan bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir:

Ö3: *bu kadar* ***yazi*** *ile*

Ö4: *uranyum yatağına* ***sahıp***

Bizim özbek pilavimiz ***meşhürdır milladen*** *önce 4* ***yüzyillden berı*** *yapılmakta*

Ö6: *Bu değerli verdiğiniz* ***fırsat*** *ile*

müthiş ve ***inanilmaz*** *bir şekilde*

Ö7: *Hindistan* ***dinelen*** *bir ülke vardi*

Pakistan varolduğu günden ***itebaren***

Kashmir *sorunudur*

Her ***eylat****teki yaşam* ***terzı ver***

Pakistan ***memelketin*** *ana düşünce veren*

Padşahi camesi *Pakistan'ın ikinci en büyük camisidir*

Ö8: *Dünyada bulunan 500* ***min*** *bitki türünden*

tüm avrupada da ***mehşudur***

bu noktaya gelmek ***üçün***

Nasıl ***güclü*** *bir devlet*

Ö10: *geldiğim* ***zamzn*** *durum zordu*

bugan *sosyal medya hakında Konuşacagıza*

sosyal ***meyda artik*** *çok kolay oldu*

her şey sosyal ***meyda****da*

Sosyal meyda ***ejitim*** *ve ticaret Kullanmaktadır*

arkadaslar *ve aile* ***arasindaki iletisimi*** *büyük* ***kolaylastırdı*** *genel olarak dünya arasındaki* ***iletisimi*** *kolaylaştırdı*

Ö11: *Biz* ***ınsanoglu*** *olarak* ***tabıkıde*** *bu* ***tur*** *olaylardan ders çıkarmalı*

Ö12: *boş* ***vaktında antrıman*** *yaparım yada ailemle* ***suhbet*** *ederim*

Ö15: *yavaş yavaş para* ***briktldım univisrty gırmeya çalışstim*** *ama ilk yıl kimse* ***kapul*** *etmedi ama bu yıl 50* ***unıversity*** *başvur yaptim boluda*

ben ***jeedah dodğom dunyada***

tum ***urkular*** *var ve çok* ***kulturlar öreğnebilirsin***

Ö20: *Benim* ***ulkem*** *bir* ***turk musluman ulkesidir insalari cok sicak kanli*** *sevecen iyi* ***insanlardir*** *ama* ***dusmanlarinada*** *aman vermezler* ***ulkesini icin*** *her zaman gerekeni yapmaya* ***hazirlardir***

Ö22: *küçük bir* ***jümle***

insqnı *değiştiriyor*

Bunun ***sayisinde***

Insan *yanlış*

cevao *vereyim*

döşüncelerim *aynı*

Ö33: *Otobüs* ***benceresinden***

Ö34: *çok* ***ta*** *yapabileceğimiz*

Ö41: ***iskisi*** *gibi bir* ***ötele böldüm***

öğrıtmenime *dinliyorum*

yapancı *oldum*

kabatım *açtım*

ağlıp buruyorum

Örneklere bakıldığında daha çok ünlülerin yanlış yazıldığı dikkati çekmektedir. Nokta farkı ile ayrılan harflerin ses değerlerinin yabancı öğreniciler için bir sorun olduğu buradan anlaşılabilir. Bunun yanında kapalı e ile i seslerinin öğrenci tarafından yeterince ayırt edilemediği yorumu da yapılabilir. Elbette bazı öğrencilerin ana dillerindeki yazım özelliklerini yansıttığı da görülmektedir. Kimi yanlış yazımların da klavye düzeninden veya Türkçeye özgü harfleri (ç, ğ, ı, ö, ş, ü, i) telefonda yazmanın zor olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Nitekim örneğin Ö11 toplam 92, Ö20 ise toplam 158 kelimede Türkçeye özgü harfleri kullanmamıştır.

Ek(ler)in yanlış yazımı

Bu kategori altında kelime tabanlarına gelen çekim eklerinin yazımındaki yanlışlar verilmiştir. 106 yanlıştan bazıları örnek olarak aşağıda gösterilmiştir:

Ö4: *Orta Asya'nın en kalabalık* ***ülkesıdır***

1991' de ***bağımsızlığıne*** *kavuştu*

başkanlik *görevini yapmakta*

yapmakta Özbekistan gezilecek ***yerleri***

Özbekistan'de *doğduğuma gurur duyuyorum.*

Ö6: *en sıcak ay Temmuz ve Ağustosyur*

Ülkemız *topraklarında*

*Filistin çok **gidebeleceğiniz** yerler vardır*

Ö7: *çabalar ortaya **sürülmaya** başlamıştır*

*en büyük **nüfusune** sahiptir*

*Buradaki kültürel dili penc**abca***

Ö8: *Karşısında**kı** insana*

*kendine has **zenginliyi** vardır.*

*Azerbaycanda **olub***

*Ve her zaman da **duyucağım***

Ö12: *farklı insanlarla **tanışıcaz** için*

Ö15: *normal**da***

yaptim

*gırme**ya***

*mail**lara***

*kontrol ed**yorum***

*çok **kulturlar** öreğnebilirsin*

Ö22: *üniversiteye girmak*

Ö41: *çözüm lara başladım*

nasıl geçırıyorum

uyup uyanıyorum

Eklerin yanlış yazımında, Türkçedeki ses uyumları hakkındaki bilgi eksikliği ile doğru veya yanlış telaffuzu yansıtma gösterilebileceği gibi bazı kelime tabanlarının yanlış yazılması da birer neden olarak sayılabilir. Bundan başka harf-ses denkliklerinin tam kavranmaması ve öğrencilerin ana dillerindeki ses veya yazım özelliklerinin de yazım yanlışlarına yol açtığı anlaşılmaktadır.

Harf eksikliği

Bu kategoride kelime taban veya eklerinde yazılmayan harflerden kaynaklanan yazım yanlışları sıralanmıştır. 105 yanlıştan bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö2: *üniversiteleri **baya** büyük*

Ö3: *daha sonra **burda** yaşamaya alıştım*

*Yeni **kütürün** içine girmiş oldum*

Ö6: *Para **birimiz** Ürdün Dinarı*

Ö7: *ingilizlerin **gidikten** sonra hindular ile beraber yaşamak mümkün **olmayaktır***

Ö8: *Azerbaycan halkı hep **gülerüzdür**.*

*çok güzel olan gezmek için **muhtşem** yerler var.*

***Malesef** ki ismini buraya sığdıramadığım*

Ö11: *sol **aygım** ıle gelısıne vurdum*

*Umudun **acıklamsını yapcak** olursam*

Ö15: ***başvur** yaptim*

***insalara** ayırlıyor ve **cahlık** çıkartıyor*

***yaşmak orda** güzel*

Ö19: ***bide*** *çok hızlı*
Ö22: *bir şey* ***söyleyim***
Ö29: *ateşte* ***pişilir***
Ö34: *devam* ***edemiceğimizi***
başta ***sağlımız***
yalnız ***tabi*** *ki*
her şeyi ***nerdeyse***
Ö41: *ev işleri* ***haletiyorum***
anneme ***karşılayacam***
yazıyorum ***direk***
ilaki *insan*
süprizi *yaptılar*

Eksik harfle yazılan kelimelere bakıldığında "orda", "baya", "bi", "bişey" ile gelecek zaman ekinin daha sık olduğu göze çarpmaktadır. Buradan hareketle konuşma dilinin, yanlış telaffuzun bir etken olduğu rahatlıkla söylenebilir. Ayrıca çabuk yazma kaygısı ve özensizlik de nedenler arasında gösterilebilir.

Harf fazlalığı

Bu kategoride kelimede zaten bulunmayan veya bazı ses olayları sonucu çıkarılması gereken harflerin eklenerek yazıldığı ifadelere yer verilmiştir. 39 yanlıştan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö4: *başka medreseler* ***tarihiy*** *yerler var*
Ö7: *her eylatteki yaşam terzı* ***ver*** *giyimleri de farkı olup*
Muhammad Iqbal'ın ***merzarı*** *vardır.*
Ö10: *konuşmayı* ***bilimiyordum*** *ve yerleri* ***bilimiyordum***
yanlış haberler ***yaymakk***
insanlar arasında ***kötüü*** *içerik yayın*
yararsız şeyler ***yayınn***
Ö11: *Golu attıktan sonra* ***aglamısıtım***
Ö15: *gırmeya* ***çalışstim***
ve çok şükür koltuk ***boldum***
Ö20: ***hayin*** *emellerini*
Ö21: ***Resimi*** *dini*
Ö27: *daha* ***iyiyidi***
Benim ***şehirim***
Ö29: *dini* ***açından***
Ö33: ***hayattı*** *tehlikedeydi*
Ö40: *Türkçe* ***bilmiyorumdum***
Ö41: *bordan* ***ayırılmak***
hilaç *yazdı*
üniversiteimi

Fazla harf yazma durumuna bakıldığında neden olarak klavyede yan yana bulunan harflere istemeden basma, ses düşmesini göstermeme, ad tamlamasındaki "n" sesini sıfat tamlamasına genelleme ve bunların yanında yine dikkatsizlik ile özensizlik sayılabilir.

Bitişik yerine ayrı yazma

Bu kategoride kelimede zaten bulunmayan veya bazı ses olayları sonucu çıkarılması gereken harflerin eklenerek bitişik yazılması gerektiği hâlde ayrı yazılan ifadelere yer verilmiştir. 30 yanlıştan bazıları şöyledir:

Ö3: *sanki* ***hiç bir*** *şey bilmiyormuş gibi*
Ö4: ***doğal gaz*** *ve petrol*
Ö7: *İnsanlar* ***mesafir perverliğine*** *sevenlerdir*
Normal de *yaz çok sıcak*
Ö8: *şekilde zaman geçirip* ***dinlenile bilir.***
Ö15: *bir gün ismim* ***her kes***
her hangi *bir insan*
Ö20: ***yapa bildigim*** *kadar*
bir cok *insan*
Ö34: ***Ülkem de*** *doğdum*
yaşadığım ***şehir de***
Ö39: ***Korona virüs***
Ö41: ***çözüm lara*** *başladım*
uyuya kaldım
hasta sın *dedim*

Yanlışlara bakıldığında genellikle "hiçbir", "birçok" vb. birleşik kelimelerde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanında birleşik fiillerde ayrı yazma eğilimine rastlanmaktadır. Bu yanlışın temel nedeni anlam olarak kaynaşmış kelimelerin bitişik yazılması mantığının kavranamamış olmasıdır. Bundan başka bulunma ekinin ayrı yazılma eğiliminin yanı sıra ek ve bağlaç olan "de"nin karıştırılması da yanlışlar arasındadır. Bu yanlışın temel nedeni ise ayrı bir kelime olmasına rağmen bağlacın ünlü uyumunu kabul etmesinden ötürü kelimenin öğrenci tarafından ek olarak değerlendirilmesidir.

Ayrı yerine bitişik yazma

Bu kategoride anlam ve işlev bakımından ayrı yazılması gerektiği hâlde bitiştirilerek yazılan ifadeler bulunmaktadır. 71 yanlıştan örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö7: ***varolduğu*** *günden itebaren*
Ö8: *Bunun sebebi* ***huzurverici*** *müziği*
Ö9: *1952'de* ***anadili*** *uğruna*
Ö10: ***sosyalmedya*** *sayesinde*
Ö11: ***sınıflararası*** *futbol turnuvası*
Ö12: ***bide*** *bu insanlar* ***bizimi*** *kabul edecekler*
Ö13: *Türkiye'de* ***yada*** *avrupa'da*

Ö14: ***biryere*** *eli boş gidilmesine*
Ö19: ***hemde*** *çok*
Ö20: *var* ***tabiki***
biraz ***abartiyormusun***
hicbirsey
suanda
Ö22: *çünkü* ***istesekte***
Ö34: ***yurtdışında*** *oldu*
Ö40: ***Herşeyim***
Ö41: ***sağolasınlar***
o kadar ***zorki***
herneyse
oda *ağlıyor*

Bitişik yazılan kelimelere bakıldığında yoğunluğun ses uyumuna girdiği hâlde ayrı yazılan birimlerin bu sorunda etkili olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim yanlışlarda "de", "mi", "ki" yapılarının sayısı belirgin şekilde fazladır. Bundan başka aşırı kurallaştırmadan ötürü kelimelerin bitiştirildiği de gözlemlenmektedir.

Kesme işareti eksikliği

Bu kategori altında genel olarak özel adlara getirilmesi gereken kesme işaretinin konmaması yanlışı gösterilmiştir. Belirlenen 91 yanlıştan bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir:

Ö1: *bol**ud**a katılıyorum*
Ö2: *Türkiy**ey**e uçakla geldim*
Ö3: *okulun* ***3.sü*** *olarak mezun olmuştum*
Ö4: *Türkiye* ***1991 de Özbekistan ın*** *bağımsızlığını tanıyan*
ORTA ***Asyada*** *en güçlü ordu*
Ö7: *Dünyada* ***6. Dir***
Ö8: *Mesela* ***Gubanın*** *elmasını,* ***Lenkaranın*** *çayın,* ***Göyçayın*** *narını,* ***Masallının*** *limonunu*
Ö13: ***allaha*** *çok şükür*
Ö14: ***%91 i*** *Azerbaycan Türkleri,* ***%2 i*** *Lezgi, Avar,* ***%1.3 ü*** *Rus,****%1.3 ü*** *ise Ermenilerden*
Ö21: *decle ve fırat* ***nehridir***
Ö38: ***7 de*** *uyanıyorum*

Bu tip yazım yanlışının öğrencinin özel adları ayırt edememesinden kaynaklandığı rahatlıkla söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin klavyede kesme işareti koymayı bilmediği veya buna erindiği de düşünülebilir.

Kesme işareti yanlışlığı

Bu kategoride hem gerekmediği hâlde kesme işareti konması hem de işaretten önce veya sonra boşluk bırakılmasına yer verilmiştir. 17 yanlıştan bir bölümü örnek olarak verilmiştir:

Ö4: *31 ağustos 19**91' de***
*Özbekis**tan 'a** Aittir*

Ö6: *Türk **Lirası'na***

Ö7: *aynı **zaman'da** Sindh **bölgesi'nin** başkenti olarak da bilinmektedir.*
*Bu şehir **sindh eyalti'nde** geliyor*
*eserlerden bir kaç **tanesi'dir**.*
*Normalde sıcak olur ama kişte normal **derecesi'ne** dönüyor.*

Ö13: ***Tacikistan'liyim** anadilim Özbekçe*

Ö14: ***Arapça'da** herhangi bir karşılık*

Ö26: *Akdeniz **İklimi'dir***

Ö27: ***Rakay'a** gittik*

Ö33: *yan yana oturuyorduk **sınıf'ta***

Ö41: ***Annem'e** çok ihtiyacım*

Bu tip yanlışlara bakıldığında işaretin kullanımına ilişkin bazı kuralların karmaşıklığı neden olarak gösterilebilir. Bununla birlikte işareti kullanmakta aşırıya gitme eğilimi veya özel-cins ad ayrımını kavrayamama da sezilmektedir.

Nokta eksikliği

Bu kategoride sonuna nokta konmamış cümle olabilecek ifadeler yer almıştır. Belirlemede öğrencinin sonraki ifadeye büyük harfle başlayıp başlamadığı dikkate alınmamıştır. Belirlenen 410 ifadeden bazıları örnek olarak aşağıda verilmiştir:

Ö3: *Umarım artık böyle olaylar yaşan**maz Çünkü***

Ö19: *İyi ve kötü dahil birçok insanı tanıdım istanbulda bir sene yaşacak**sın ailen** kıbrısa gide**cek Naruto** bite**cek bunu** merak ediyorsun en çok biliyo**rum Biliyorum** şimdi yalnız**sın Ama** bu yaşa geldiğinde birçok arkadaşın tanıcaksın seveceğin kız da**hil yani** yanlız kalmayacak**sın Halk** arasında kendine bir isim yapabilecek**sin Saçınla** ve çizimi ile çok popüler olacak**sın Çizdin** resimler çok geliş**ecek bide** çok hızlı olacak**sın Seçiminde** hata yapacaksın hemde çok ve düzeltecek**sin Doktor** olmak hayalini gerçekleştiremeyecek**sin Fikrin** değişicek*

Ö20: *Annem bana orda yasadigi gunleri anlatdigimaga ilk olarak havasindan suyundan **baslar derki** havasi cok **temizdir icine** alirsin once bir oh be **dersin sehirdeki** gibi **degil nefes** aldiginda araclarinlardan, fabrikalardan gelen o zehirli dumanlar **olmazdi bide** sulari var **tabiki annemlerin** yasadigi yerin yanindan bir irmak **akarmis orda** yeri geldiginde domateslerini sebze meyvelerini **yikarlarmis anneme** biraz abartiyormusun diye sordugumda hayir abartmak ne kelime hatda eksik soyluyorum der.*

Ö30: *ailem ve ben oturup televizyon **izliyorum Çay** içeriz*

Nokta konmayan cümlelere bakıldığında, sonraki ifadeye ister büyük harfle devam edilsin ister edilmesin konuşma dilinin etkisi rahatlıkla anlaşılmaktadır. Nasıl ki konuşma sırasında herhangi bir yazım ve noktalama kuralı düşünülmez, konuşur gibi yazan öğrenci de bu kuralları yazma sırasında işletmemektedir. Nokta koymadığı hâlde büyük harfle devam edenlerin cümle kavramı hakkında bilgi sahibi olduğu anlaşılıyorsa da nokta koymaması özensizliğin bir etkisi olarak düşünülebilir.

Nokta yanlışlığı

Bu kategoride cümle özelliğindeki ifadelerden sonra nokta konduğu hâlde öncesinde boşluk bırakma veya sonrasında boşluk bırakmama, iki, dört ve daha fazla nokta konması ile nokta olması gereken yere virgül konması, ayrıca sıra sayılarına gelen noktadan sonra boşluk bırakmama durumlarına yer verilmiştir. 315 adet yanlıştan seçilen bazı örnekler aşağıda gösterilmiştir:

Ö2: *çünkü başka bir seçeneğim* ***yoktu..***
Ö4: *bağımsızlığına* ***kavuştu .***
Ö7: *başlamak* ***zorundadır.Pakistanda***
Ö10: *onları çok* ***özledim.....***
ve arkadaşlarıma ***yazıyordum.***
Ö22: *ve nazik* ***ol " .***
Ö27: ***5.sınıf****,* ***6.sınıf****,* ***7.sınıf****,* ***8.sınıf***
Ö33: *19* ***yaşındayım ,***

Yanlışlara bakıldığında klavyeyle yazarken hangi işaretten sonra hangi işaretten önce boşluk bırakılacağıyla ilgili kuralların bilinmemesi ve bu konuya dikkat edilmemesi neden olarak gösterilebilir.

Virgül eksikliği

Bu kategori altında bağlam gereği virgül konması gerektiği hâlde konmamış ifadelere yer verilmiştir. 43 yanlıştan bazı örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Ö1: *Merhab**a b**enim adım*
Ö8: *Gen**ce Na**hçıvan bunlara örnek.*
*Fuzu**li N**esi**mi N**izami gibi ölmez insanlar*
Ö13: *bir ay* ***dinlendim çok*** *yerleri*
avrupa'da çalışmayı ***düşünüyorum memleketimde*** *çalışmayı düşünmüyorum.*

Yanlışlara bakıldığında sadece 1 öğrencinin 20 kadar hata yaptığı görülmektedir. Bu durumda genel olarak öğrencilerin bu konudaki bilgi ve becerilerinin yeterli olduğu fakat dikkatsizlik ve hızdan ötürü kimi kez hata yaptıkları söylenebilir.

Virgül yanlışlığı

Bu kategori altında ise virgül yerine nokta konması, bağlaçlardan önce virgül konması, zarf-fiillerden sonra virgül konması ile doğru yere konmuş olsa bile işaretten sonra boşluk bırakılmaması ve / veya işaretten önce boşluk bırakılması durumları incelenmiştir. 135 yanlıştan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö4: *ortak sınırı* ***bulunması, ve*** *bu ülkelerde*
Ö8: *Çocukluğu**mu,genç**liğimi*
Ö14: *şekerbura,baklava,badambura,goğal,leblebi*
*%**1.3** ü Rus*
Ö17: *uçakla* ***geldim ,***
Ö34: *Türkiye'ye* ***gelip,***

değil ***de,*** *10*

Ö35: *bilmiyor****sun ,*** *ama*

Yanlışlardan hareketle öğrencilerde virgülün işlevleri ve yazımıyla ilgili bazı bilgi eksiklikleri olduğu söylenebilir. Bunun yanında özellikle klavyede yazarken boşluk bırakma konusundaki bilgi eksikliğinin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Düzeltme işareti eksikliği

Bu kategoride anlam ayırıcı ve yanlış telaffuzu önleyici özelliği dolayısıyla düzeltme işaretinin konması gerektiği hâlde konmaması durumu ele alınmıştır. 43 yanlış aşağıda örnekleri verilen kelimelerde yoğunlaşmaktadır:

Ö1: *turistik me**kan**a sahip olmasıdır*

Ö3: *Bu durum* ***hala*** *beni*

Ö6: *farklı kültürler* ***hakimiyet*** *kurmuş*

2020 yılı için ***tahmini*** *güncel nüfus*

Ö9: *Hilsha* ***milli*** *balık ve Doyel, ülkemizin* ***milli*** *kuşudur*

Ö14: *tapınak* ***haline*** *getirmişler.*

Rüzgarlar *nedeniyle*

Ö16: ***tarihi*** *yerler*

Ö21: ***Resimi*** *dini*

Ö23: *Uzun* ***hikaye***

Ö25: ***fedakarlık****, şükran, evlilik*

Ö26: ***dahil*** *olmak üzere*

Örneklerden de görüldüğü gibi yapılan yanlışlar ana dili kullanıcılarında da çoğunlukla görülenlerdendir. Türkler için de bir zorluk olarak algılanan düzeltme işareti konusunun yabancılar tarafından da ya çevrenin etkisiyle yahut da klavyede bu işareti koyma zorluğundan ötürü pek dikkate alınmadığı söylenebilir. Derslerde bu konunun üzerinde yeterince durulmaması, bir neden olarak ileri sürülebilir.

Diğer eksiklik ve yanlışlar

Yukarıdaki yanlış ve eksikliklerden başka çok az sayıdaki şu hatalar da bulunmaktadır: konmaması gereken yere düzeltme işareti koyma: *Ö39:* ***tabiî*** *ki*; iki nokta eksikliği: *Ö7: Pakis**tan Pak**istanın tarihi çok uzun değil*; iki nokta yanlışlığı: *Ö11: olay şu**dur :*** *6*; *Ö20: Bu sefer şampiyon Avrupa takımı**ydı – Fr**ansa*; *Ö26: öneml**isi :El**-Aksa*; tırnak işareti yanlışlığı: Ö7: *"karachi Bi**ryani "dir***; Ö8: ***'dünyad****a hala böyle vahşikleri yapan insanlar kaldı* ***mı?'***; eğik çizgi yanlışlığı: Ö14: Muhaf**ız/Kor**uyucu; soru işareti eksikliği: *Nasılsın* ***ismail***. Bu yanlışların nedeni olarak dikkatsizlik, özensizlik, bilgisizlik gösterilebileceği gibi bazen de aşırı kurallaştırmaya kaçıldığı da söylenebilir.

Sonuç ve tartışma

İleri Türkçe kurlarını bitirip Türkiye'de lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yaptığı yazım yanlışlarının incelendiği bu çalışmada öğrencilerin çok çeşitli yazım ve noktalama yanlışı yaptıkları

görülmüştür. Bu yanlışların sayısı kategorilere göre şu şekildedir: cümle başında büyük harf yazılmaması: 207; cümle içinde büyük harf yazılmaması: 101; büyük harfin yanlış kullanımı: 51; kelimenin yanlış yazımı: 471; ek(ler)in yanlış yazımı: 106; harf eksikliği: 105; harf fazlalığı: 39; bitişik yerine ayrı yazma: 30; ayrı yerine bitişik yazma: 71; kesme işareti eksikliği: 91; kesme işareti yanlışlığı: 17; nokta eksikliği: 410; nokta yanlışlığı: 315; virgül eksikliği: 43; virgül yanlışlığı: 135; düzeltme işareti eksikliği: 43. Bunlardan başka çok az sayıda başka hatalar da bulunmaktadır. Bu duruma göre en çok yanlışın görüldüğü alanlar; kelimenin yanlış yazımı, nokta eksikliği, nokta yanlışlığıdır.

Bu yanlışların yapılmasında sayılabilecek birçok nedenden en önemlisinin öğrencilerin klavyede hızlı yazmaları olduğu söylenebilir. Bu da esasen konuşma hızına erişme düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla yazarken dahi acele eden öğrenci, zaman kaybedeceği düşüncesiyle yanlışını düzeltmekten kaçınıyor olmalıdır. Alanyazındaki pek çok çalışmada verilerin kalem-kâğıt kullanılarak yazılan metinlerden derlendiği düşünülürse boşluk bırakma-bırakmama gibi bazı yanlışların klavyeyle yazmaya özgü olduğu veya el yazısı metinlerinde görmezden gelinebildiği ileri sürülebilir. Bundan başka ana dili Türkçe olanların, yabancıların söylediklerini ve yazdıklarını anlarken yanlışlarını görmezden gelmesi de öğrencide "Nasıl olsa beni anlıyorlar." düşüncesini doğurarak yanlışları düzeltme duyarlılığının önünde bir engel oluşturmaktadır.

Bazı araştırmalarda söz gelimi Arap ve İranlı öğrencilerin alfabelerindeki hareke sisteminden veya Türkçedeki ünlü çeşitliliğinin Arapçada ve Farsçada bulunmamasından ötürü (Adalar Subaşı, 2010; Boylu, 2014; Bölükbaş, 2011; İşler, 2001) sorun yaşadıkları dile getirilmişse de bu çalışmadaki yanlışların nedeni olarak aynı durumu söylemek birkaç öğrenci dışında zor görünmektedir. Nitekim Lâtin alfabesini kullanan Ruandalı öğrencilerin de özellikle ünlüleri eksiksiz ve doğru yazmada (Özkan, 2021) pek başarılı olmadıkları alanyazında görülmektedir. Keza büyük harfin doğru yazımı konusunda da bazı çalışmalarda (Adalar Subaşı, 2010) bu yanlışın nedeni olarak yine Arap alfabesinde büyük-küçük harf ayrımının olmaması gösterilmiştir. Harf eksikliği veya fazlalığı benzer şekilde alanyazındaki bazı çalışmalarda da ifade edilmiştir (Adalar Subaşı, 2010). Katılımcıların nokta koyma hatasındaki belirgin fazlalık başka çalışmalarda da ortaya konmuş ve bu yanlışta alfabe farklılığının belirleyici olmadığı dile getirilmiştir (Fidan, 2019).

Öğrencilerin yaptığı yanlışların bazılarında aşırı kurallaştırma gösterilebilir. Bu durum eklerin yazımında, eş sesli olduğu hâlde işlev ve anlam gereği bitişik veya ayrı yazılan yapılarda karmaşaya yol açmaktadır. Bazı yazım yanlışlarının, ana dili kullanıcıları tarafından da sıklıkla yapıldığı için yabancı öğrencinin zihninde bu yanlışların doğru olarak yer ettiği olasılığı da gözden uzak tutulmamalıdır. Öğretim etkinliklerinde yazım bilgisi bakımından bazı kuralların ihmal edildiği olasılığı da düşünülmelidir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarından hareketle, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde, yazım ve noktalama çalışmalarına daha fazla önem verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan hem kılavuzdaki geleneksel kuralların hem de klavyeyle birlikte önemi artan boşluk bırakma-bırakmama ile otomatik düzeltme ve yanlışlıkla yandaki harfe basma konusunda bilgilendirme ve uyarı yapılması gerekliliği ortadadır.

Yabancı öğrencilerin yaptığı yazım ve noktalama yanlışları konusunda daha geniş ölçekli çalışmalara ihtiyaç vardır. Seçilecek çalışma grubunun milliyet veya ana dili bakımından daha homojen olması hangi

dil kullanıcılarının hangi yanlışları yaptığına ilişkin daha etraflı sonuçlara ulaştıracağı kuşkusuzdur. Bu noktada belki farklı şehirlerdeki TÖMER'lerin karşılaştırılmasına imkân sağlayacak bir örneklem tercih edilebilir. Yanlışların belirlenmesinde bir konu hakkında yazdırma yöntemi benimsenebileceği gibi özel hazırlanmış metinleri dikte ederek yazdırma yolu da tercih edilebilir. Bundan başka öğrencilerin kur düzeyleri arasındaki gelişim farkları da çalışmalarda bağımsız değişken olarak kullanılmalıdır ki böylece farklı gruplar için hazırlanacak program, kitap veya etkinliklerde doğrudan bu sorunların çözümüne yönelik düzenlemeler yapılabilir.

Kaynaklar

Adalar Subaşı, D. (2010). Tömer'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.

Bayazıt, Z. Z. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları sözdizimi hatalarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 130-140.

Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 6(3). 1357-1367.

Büyükikiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.

Cansoy, R. ve Türkoğlu, M. E. (2019). Verilerden anlam inşa etme süreci. İçinde S. Turan (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (ss. 129–160). Ankara: Nobel.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.

Çerçi, A., Derman, S. ve Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 695-715.

Dede, M. (1985). Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dil bilim ve yanlış çözümlemesinin yeri. *Türk Dili Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı*, (XLVII), 379-380, 123-135

Dizeli, M., Sonkaya, Z. Z. (2021). Birinci ve ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları dilbilimsel hatalar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *25*(1), 225-234.

Erdoğan, V. (2005), Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (2), 261-270.

Ergenç, İ. (1983). Yabancı dil öğretimi ve olumsuz aktarım. *Türk Dili: Aylık Dil ve Yazın Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı*, (XLVII). 379-380, 195-206.

Fidan, M. (2019). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinin yazım ve noktalama kuralları yönünden değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 77, 253-266.

Güler, E. B. ve Eyüp, B. (2016). Hâl eklerinin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanılması. *Turkish Studies*, *11*(14), 295-312.

İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 9(9), 619-649.

İşler, Emrullah (2001). *Türklerin Arapçanın ünlülerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*, EKEV Akademi Dergisi, 3(1), 243-254.

Kaleli Yılmaz, G. (2014). Durum Çalışması. İçinde M. Metin (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 261–285). Ankara: Pegem Akademi.

Kartallıoğlu, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersek Tuzla Üniversitesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi. *X. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı*. Bosna-Hersek, 28 Eylül-1 Ekim, 797-801.

Kırbaş, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ürdünlülerin yazılı anlatımlarının ses bilgisi bakımından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (5), 29-48.

Özkan, M. (2019). Eğitim araştırmalarında problemin çözümü için kimlere/neye gideceğim? İçinde S. Turan (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (ss. 79–96). Ankara: Nobel.

Özkan, H. İ. (2021). Ruandalı öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış̧ çözümlemesi yöntemine göre incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 201-211.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Uzdu Yıldız, F., & C̦etin, B. (2020). Errors in written expressions of learners of Turkish as a foreign language: A systematic review. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 612-625.

Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6 (XV), 433-449.

Yılmaz, F. ve Bircan, D. (2015). Türkçe Öğretim Merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının yanlış çözümleme yöntemine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*. 3(1), 113-126.

4- Öğrenci metinleriyle yürütülen çalışmaların metinsellik açısından incelemesi

Mustafa CEYLAN[1]

APA: Ceylan, M. (2021). Öğrenci metinleriyle yürütülen çalışmaların metinsellik açısından incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 56-70. DOI: 10.29000/rumelide.1032365.

Öz

Dil becerilerini kullanmanın en etkili ve kalıcı yolu yazılı anlatımdır. Yazılı anlatım sürecinde elde edilen tüm ürünler metin olarak kabul edilmemekte ve bulundurması gereken bazı özellikler vardır. Metinsellik öğeleri yazılı bir ürünün metin olarak nitelendirmesini sağlayan özelliklerden biridir. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini metinsellik öğeleri bakımından inceleyen araştırmalara yönelik bir literatür taraması oluşturmaktır. Metinsellik ölçütleri ile yapılan çalışmaların çoğunun basılmış eserler üzerinde yapılmış olması öğrencilerin yazılı ürünlerindeki metinsellik beceri düzeylerine karşı bir merak oluşturmuştur. Çalışmanın ilk aşamasında "Metinsellik", "Bağdaşıklık", "Tutarlılık", "Amaçlılık", "Kabul Edilebilirlik", "Bilgilendiricilik", "Duruma Uygun Olma" ve "Metinler Arasılık anahtar sözcükleri belirlenmiştir. Anahtar sözcükler kullanılarak "Ulakbim, Google akademik, Eric, EBSCHost, Sage ve Web of Science" veri tabanları taranmıştır. Taramalar sonucunda elde edilen 74 araştırma dâhil edilme ölçütlerini karşılamaları bakımından incelenmiş ve ölçütleri karşılayan 20 araştırma içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Çalışma sonunda, yaklaşık 29 yıl boyunca çeşitli araştırmaların yapıldığı ve 2011 yılından sonra bu alanda yapılan çalışmaların sıklaştığı, araştırmalarda araştırma yaklaşımlarından nicel yöntemin daha fazla kullanıldığı, metinsellik öğelerinden en sık bağdaşıklık ve tutarlılık öğelerinin çalışıldığı, katılımcıları açısından bakıldığında en fazla çalışmanın ortaokul ve lisans öğrencileri ile yürütüldüğü ve çoğunlukla sınıflar arasında metinsellik öğelerinin kullanım sıklıklarının karşılaştırıldığı bulguları elde edilmiştir. Elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde yorumlanarak tartışılmış ve deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu, ilkokul dönemindeki çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği, ayrıca bağdaşıklık ve tutarlılık öğeleri dışındaki metinsellik ölçütlerine de çalışmalarda yer verilmesi gerektiğine sonuçlarına yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Metinsellik, yazılı anlatım, bağdaşıklık, tutarlılık, metinlerarasılık

A text analysis of the studies conducted with student texts

Abstract

The most effective and permanent way to use language skills is written expression. All products obtained in the written expression process are not accepted as texts and there are some features that they should have. Textuality is one of the features that make a written product qualify as text. The aim of this study is to create a literature review for studies that examine students' written expression products in terms of textuality. The fact that most of the studies with the textuality criteria were done on the printed works created a curiosity about the textuality skill levels of the written products of the students. In the first stage of the study, the keywords "Textuality", "Coherence", "Consistency", "Purposeness", "Acceptability", "Informativeness", "Relevance to the Situation" and "Intertextuality"

[1] Dr. Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü (Artvin, Türkiye), mceylan@artvin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1922-0161 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.10.2021-kabul tarihi: 20.11.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032365]

were determined. "Ulakbim, Google academic, Eric, EBSCHost, Sage and Web of Science" databases were searched using keywords. 74 studies obtained as a result of the scans were examined in terms of meeting the inclusion criteria, and 20 studies that met the criteria were examined with the content analysis method. At the end of the study, it was concluded that various researches were conducted for about 29 years, studies in this field became more frequent after 2011, quantitative method was used more than research approaches, cohesion and coherence items were studied most frequently among the textuality items. The findings of the study were carried out and the frequency of use of textuality items was mostly compared between classes. The findings were interpreted and discussed within the framework of the literature, and it was concluded that experimental studies are needed, that studies in the primary school period should be emphasized, and that textuality criteria other than cohesion and coherence should be included in the studies.

Keywords: Textuality, written expression, cohesion, coherence, intertextuality

Giriş

Günümüzde iletişim ve dil becerilerinin önemi gittikçe artmaktadır, yazı da icat edildiği günden itibaren gittikçe güçlenen bir iletişim aracıdır. Yazılı anlatım becerisi, dil becerileri içerisinde konuşmadan daha sonra gelişmektedir. Yazının alanyazındaki geçmişi incelendiğinde konuşma becerisinden daha önceki tarihlerde de var olduğu görülmektedir. Bu bulguların konuşmanın kalıcı olmamasından kaynaklandığı düşünülmekle birlikte yazının, konuşma becerisinin aksine kalıcı olmasından dolayı tarihin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Çağımızda teknolojinin gelişmesi ile yazılı anlatımın konuşma becerisine olan üstünlüğü daha fazla hissedilebilmektedir. Son yıllarda milyarlarca internet kullanıcısı olduğu ve yine milyarca web sayfasının ziyaret edildiği düşünüldüğünde, yazılı anlatım becerisinin ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır (Beyreli, Çetindağ ve Çelepoğlu, 2005, s. 36).

İnsanlar duygu, düşünce ve beklentilerini diğerlerine aktarabilmek isterler, bakıldığında kendini ifade edebilme becerisi toplumların temel ihtiyacıdır ve bunun içinde dil becerilerine gereksinim duyarlar (Berninger ve Abbott, 2010). Bu nedenle ulusal ve uluslararası alan yazında bireylerin kendini ifade edebilme becerisi üzerinde önemle durulan bir konudur (Yılmaz, 2012). Dil becerilerini kullanmanın en etkili ve kalıcı yolu yazılı anlatımdır.

Yazma becerisi; kişinin algıladığı dünyayı ifade etmeye çalışması, kafasındaki soyut kavramları harfler vasıtasıyla ete kemiğe bürüyerek somutlaştırma çabasıdır. Bu somutlaştırma çabası kişiden kişiye göre farklılaşır. Bazı öğrenciler duygu, düşünce ve bilgilerini yazıya uygun içerikte, düzende ve şekilde dökmekte zorlanırlar (Westwood, 2008). Bu durumun birçok nedeni vardır. Kişinin yetiştiği çevre, bireysel farklılıklar, aldığı eğitim bu nedenlerden birkaçıdır (Senechall, Hill ve Malette, 2018). Yazma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların geneline bakıldığında bu becerinin aynı ölçülerde olmasa da herkese öğretilebileceği sonucuna ulaşılır (Çoban, 2012). Aynı düzeyde olmasa da, her birey yazılı üretimler meydana getirir. Dolayısıyla da metin, bireylerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan yöntemlerden biridir.

Metin

Metin her ne kadar sözcük ve tümcelerin bir araya gelmesiyle oluşuyor görünse de aslında metin kendini oluşturan sözcük ve tümceler toplamından çok daha farklı, kendine has bir yapıya sahiptir (Haliday ve Hasan, 1976; Güven, 2014). Oluşturulan metinler metin yazarının yaşına, birikim seviyesine, kendini

geliştirmiş olma düzeyine, sahip olduğu kelime hazinesi düzeyine ve buna benzer farklı niteliklere bağlı olarak değişiklik gösterir.

Bir metnin oluşturulması için bir takım süreçlerden geçmesi gerekmektedir. Metin, sözcük ve cümleleri barındıran basit bir yapı değil, onlar aracılığıyla oluşan bir bütündür (Haliday ve Hasan, 1976; Bae, 2001; Güven, 2014). Metin oluşturma iç içe geçmiş bir süreç olarak ilerler ve bu süreçte belirli aşamalardan geçilerek ortaya çıkar (Tok ve Gönülal, 2014). Öncelikle konu belirlenerek, üzerinde düşünülerek ve ifade etme yöntemine karar verilir. Ardından oluşturulan taslak metin ortaya çıkar ve kontrol edilir. Yapılan kontrollerde gözlenen hatalar belirlenir ve bunlarla ilgili düzeltmeler yapılarak son hali verilir (Dağaşan, 2018). Cümlelerin ve sözcüklerin dilbilgisi kurallarına göre değerlendirilmesinde olduğu gibi, metinlerinde uygunluğunu değerlendirmede kullanılan çeşitli metinsellik ölçütleri bulunmaktadır (Günay, 2003; Lüleci, 2010; Karaağaç, 2013).

Metinsellik ölçütleri

Tüm yazarlar yazılı ürünlerinin nitelikli olması için çaba harcasalar da, ortaya çıkan tüm metinler maalesef nitelikli değildir. Metinlerin nitelikli olarak adlandırılması için bulundurmaları gereken bazı ölçütler bulunmaktadır. De Beaugrande ve Dressler (1981) bir yazılı ürünün metin sayılabilmesi gereken ölçütleri yedi kategoride değerlendirmiştir;

1. Bağdaşıklık: metni oluşturan birimler arasındaki anlam bütünlüğünü ve sözcükler arasındaki geçişleri sağlayan öğelerdir. Metnin tamamındaki anlamın anlaşılması ve yorumlanması işlemi; cümlelerin ve paragrafların hem kendi içlerinde hem de aralarında oluşmaktadır (Coşkun, 2005; Can, 2012; Yılmaz, 2012; Dağaşan, 2018).

2. Tutarlılık: anlam ve mantık bütünlüğü; anlatım planı, yazılı ürünlerde ele alına konunun anlam olarak ortaya çıkardığı ana düşünce açısından metnin tamamında bulunması gereken ilişki ve bağlantıdır. Metni meydana getiren sözcük, cümle ve paragraflar arasındaki konu ve ana düşünceyi barındıran anlatım yöntemindeki anlam bütünlüğü olarak da adlandırılabilir (Coşkun, 2005; Karatay, 2010; Yılmaz, 2012; Dağaşan, 2018).

3.Amaçlılık: yazar tarafının oluşturulan metnin belirli bir amaca hizmet etmesidir. Her yazılı ürün belli bir amaca hizmet eder, metin yazarın amacını ne kadar barındırabilirse, yani okura ne kadarını ulaştırabilirse o kadar nitelikli kabul edilmektedir (Coşkun, 2005; Karatay, 2010; Yılmaz, 2012; Dağaşan, 2018).

4.Kabul edilebilirlik: metnin ana fikrinin aktarılmasının ardından bu düşüncenin okurlara en uygun şekilde, açık ve kanıtlanabilir olarak sunulmasıdır. Bir metnin kabul edilebilirliği amaçlılık ile doğru orantılıdır, bir metnin amaçları ne kadar net ortaya konulursa okurlar tarafından kabul edilebilirliği de o kadar yüksek olmaktadır (Coşkun, 2005; Karatay, 2010; Yılmaz, 2012; Dağaşan, 2018).

5.Bilgilendiricilik: metinde okurun eski bilgilerini hatırlamasını ve yeni bilgiler edinmesini sağlanmasıdır. Eski bilgilerin fazla olması metnin anlaşılabilirliğini arttırsa da okunmaya değer görülmemesine neden olabilir. Aynı şekilde yeni bilgilerin fazla olması ise okurun anlamamasını ve metinden sıkılmasına neden olabilir. Nitelikli bir metnin eski ve yeni bilgileri harmanlayarak sunması ve dengeli olması gerekmektedir (Coşkun, 2005; Can, 2012; Yılmaz, 2012).

6.Duruma Uygun Olma: metnin ana fikrine, okuyucu kitlesine, amacına ve türüne uygun olmasını belirtmektedir. Kısa bir sürede anlaşılması istenen bir bilgi için çok uzun bir metin oluşturulursa bu duruma uygun olmaz. Hedef kitleye, ulaşılmak istenen amaca uygun hazırlanmayan metinlerin iletisi hedeflenen alıcıya ulaşmaz ya da ulaşması gecikir (Coşkun, 2005; Can, 2012; Yılmaz, 2012).

7.Metinler Arasılık: mevcut metnin diğer metinlerle var olan ilişkilerini ifade etmektedir. Hiçbir metin diğer metinlerden soyutlanmış olarak oluşturmamıştır, her metin diğer metinlerle gerek gönderim yoluyla gerekse devamı niteliğinde olarak ilişki içerisindedir. (Coşkun, 2005; Can, 2012; Yılmaz, 2012).

Metinlerde bulunması ölçütlerin incelendiği pek çok çalışma bulunmaktadır. Alanyazına bakıldığında yazılı ürünlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi iki farklı şekilde yapılmaktadır. Birincisinde, ünlü yazarlar/uzmanlar tarafından yazılan metinlerin incelendiği çalışmalar (Akçay ve Şahin, 2015; Karakuş, Deniz ve Karayazı,2018; Bozok, 2019; Aksu, 2020) yer almaktadır. İkincinsinde ise öğrencilerin var olan yazma performanslarının metinsellik ölçütlerine göre değerlendirildiği ya da metinsellik ölçütlerinden bazılarının öğretimine yönelik uygulamaların yer aldığı çalışmalar (Keçik, 1992; Coşkun, 2008; Keklik ve Yılmaz, 2013; Seçkin Arslan ve Ergenç, 2014; Tok ve Gönülal, 2014; Sümer ve Turna, 2019; Aslan ve Çakmak, 2020) yer almaktadır. Alanyazındaki çalışmalardan elde edilen ortak bulgulara bakıldığında öğrenci metinlerindeki metinsellik ölçütlerinin pek çoğuna yer verilmediği, öğrencilerin yazılı ürünlerinin metinsellik boyutunda çok zorlandıklarını ve yazma becerisinin öğrencilerin gelişimleriyle artma gösterdiği görülmektedir (Coşkun, 2005; Aslan ve Çakmak, 2020).

Öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin metinsellik özelliklerinin edinilmesi, öğrencilerin iletişim aracı olarak kullanılan yazılı anlatım ürünü ortaya koyma becerileri düzeylerini belirlemek açısından son derece önemlidir. Ayrıca ilerleyen zamanlarda öğrencilere metinsellik ölçütleri bağlamında yazılı ürün oluşturmaları konusunda yardımcı olacağı için de önem taşımaktadır. Yine alanyazında metinsellik alanında öğrencilerin yazılı ürünlerinin incelendiği araştırmaların bir arada sunulduğu, derleme bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakış açısıyla, gerçekleştirilmiş literatür taramasında ülkemizde öğrencilerin yazılı ürünlerinin metinsel açıdan değerlendiren çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada içerik analizi, yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer yönleri olan verilerin belirli kavramlar ve ölçütler çerçevesinde bir araya getirilmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu çalışmada, öğrenciler tarafından yazılmış metinler üzerinde yapılan metinsellik çalışmaları hakkında bilgi verildiği için betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi; bir konu hakkında yapılan araştırmaların sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesine yönelik sistematik bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Verilerin toplanması ve analizi

Öğrencilerin yazılı ürünlerinde metinsellik çalışmalarının incelendiği bu çalışmada, verilerin toplanması için YÖK tez tarama merkezi, Ulakbim, Google akademik, Eric, EBSCHost, Sage ve Web of Science veritabanları taranmıştır. Tarama yapılırken anahtar sözcük olarak; "Metinsellik", "Bağdaşıklık", "Tutarlılık", "Amaçlılık", "Kabul Edilebilirlik", "Bilgilendiricilik", "Duruma Uygun Olma"

ve "Metinler Arasılık" kullanılmıştır. Ulaşılan çalışmalar doküman analizi ile yazarca aşağıda verilen ölçütlere göre incelenmiştir. Araştırmada incelenecek çalışmalar için belirlenen ölçütler şunlardır: a) Türkiye'de yapılmış olması, b) yazılı ürünler üzerinde yapılmalı, c) öğrencilerle yapılmış olmalı ve d) anahtar sözcüklerden en az birini barındırmalıdır.

Bilgisayar ortamında yazarın yapmış olduğu taramadan elde edilen araştırmalar ölçütler bağlamında incelendiğinde 20 araştırma çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilmeyen 74 araştırma ise belirlenen ölçütleri karşılamamışlardır. Mevcut olan durumu ortaya koymak amacıyla nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırma yöntemleri nitel araştırmalar, nicel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırmalar ise nicel araştırmalar olarak adlandırılmaktadır. Uygulanan herhangi bir müdahalenin etkisini inceleyen araştırmalar da deneysel araştırmalar olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kategorilerin oluşturulmasının ardından araştırmalar yazarlar arasında paylaşılmış ve incelemeleri bireysel olarak yapılmıştır.

Araştırmanın güvenirliği

Çalışmanın objektif olmasını sağlamak amacıyla yazar tarafından bir kodlama listesi oluşturulmuştur. Kodlama listesinde araştırmaların, yöntemleri, hangi metinsellik öğelerinin incelendiği, katılımcıları, veri toplama araçları, amaçları ve sonuçlarına yer verilmiştir. İçerik analizi yapılan bu çalışmada güvenirliği sağlamak amacıyla verilerin %35'i (5 araştırma) başka bir uzman tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Çalışmanın güvenirliğini hesaplamak için puanlayıcılar arası güvenirlik formülü ((Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100) kullanılmış ve güvenirlik % 89-95 aralığında bulunmuştur (Frankel ve Devers, 2000; Yelboğa ve Tavşancıl, 2010).

Bulgular ve yorum

Belirlenen ölçütler çerçevesinde yapılan taramalar sonucunda öğrencilerin yazılı ürünlerinde metinsellik çalışmalarının incelendiği bu çalışmada 1992-2020 yılları arasında yapılmış 22 araştırmaya ulaşılmış ancak iki çalışmanın tam metinlerine ulaşılamadığından çalışmaya dâhil edilmemiştir. 28 yılı kapsayan bu sürede yapılan araştırmaların sayıca az olması ve bu çalışmaların da 2011 yılından sonra artış olması ülkemizdeki öğrencilerle yapılmış metinsellik çalışmalarının ne düzeyde olduğunu nispeten göstermektedir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalara ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir. İncelenen çalışmaların araştırma yöntemlerine bakıldığında çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleri ile yürütüldüğü (n=12), ardından nitel araştırma yöntemlerinin (n=7) sıkça görüldüğü ve en az da karma yöntem araştırmasının (n=1) kullanıldığı görülmektedir. Nicel yöntem içerisinde yalnızca tarama modelinin, nitel yönteme bakıldığında doküman incelemesi ve eylem araştırmasının, karma yöntemde ise tarama ve doküman incelemesi modellerinin kullanıldığı görülmektedir.

İncelenen araştırmaların konularına göre dağılımlarına bakıldığında; en fazla bağdaşıklık öğeleri ile tutarlılığın birlikte incelendiği çalışmaların (Coşkun, 2005; Coşkun, 2011; Can, 2012; Yılmaz, 2012; Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014; Çoban ve Karadüz, 2015; Kalı, 2016; Aslan ve Çakmak, 2020) olduğu, ardından öğrenci metinlerinin tutarlılığının değerlendirildiği çalışmaların (Çeçen, 2011; Ülper, 2011; Tok ve Gönülal, 2014; Çoban ve Karadüz, 2016; Dağaşan, 2018;) geldiği. Daha sonra da yalnızca bağdaşıklık öğelerinin incelendiği (Coşkun, 2011; Keçik, 1992 ve Sümer ve Turna, 2019), metinler arasılık öğesinin (Göçer, 2012; Güler, 2018; Tutkun, 2019) yalnızca bir çalışmada metinsellik öğelerinin tamamının incelendiği (Göçer, 2010) yer aldığı görülmektedir.

Araştırmaların amaçlarına göre dağılımlarına bakıldığında en fazla çeşitli sınıflar arasında bağdaşıklık ve tutarlılığa (Keçik, 1992; Coşkun, 2005; Ülper, 2011; Can, 2012; Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014; Çoban ve Karadüz, 2016; Kalı, 2016; Aslan ve Çakmak, 2020) karşılaştırmalar yapıldığı, ardından aynı sınıf düzeyinde çeşitli değişkenler çerçevesinde yazılı öğrenci ürünlerinin bağdaşıklık açısından incelendiği (Göçer, 2010; Coşkun, 2011; Göçer, 2012; Keklik ve Yılmaz, 2013; Çoban ve Karadüz, 2015; Sümer ve Turna, 2019) daha sonrada aynı sınıf düzeyinde çeşitli değişkenler çerçevesinde yazılı öğrenci ürünlerinin tutarlılık açısından incelendiği (Çeçen, 2011; Yılmaz, 2012; Tok ve Gönülal, 2014; Dağaşan, 2018) ve en az da aynı sınıf düzeyinde çeşitli değişkenler çerçevesinde yazılı öğrenci ürünlerinin metinlerarasılık açısından incelendiği (Güler, 2018; Tutkun, 2019) görülmektedir.

İncelenen araştırmaların örneklem gruplarına bakıldığında en fazla ortaokul öğrencilerinin (Coşkun, 2005; Çeçen, 2011; Coşkun; 2011; Çoban ve Karadüz, 2015; Dağaşan, 2018; Güler, 2018; Sümer ve Turna, 2019; Tok ve Gönülal, 2014; Tutkun, 2019; Aslan ve Çakmak, 2020), ardından lise öğrencilerinin (Can, 2012; Yılmaz, 2012; Keklik ve Yılmaz, 2013), daha sonra lisans öğrencilerinin (Göçer, 2010; Ülper, 2011; Göçer, 2012; Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014; Çoban ve Karadüz, 2016; Kalı, 2016) ve en az da ilkokul öğrencilerinin (Keçik, 1922) yer aldığı görülmektedir.

Tablo 1. İncelenen Araştırmalara İlişkin Bulgular

Araştırmanın Adı	**Yılı**	**Amacı**	**Yöntemi**	**Örneklemi**	**Katılımcılar**	**Veri Toplama Aracı**	**Sonuç**
İlkokul öğrencilerinin özet ve hatırlama metinlerinde bağdaşıklık sorunu	Keçik, 1992	İlkokul 2. ve 5. sınıf öğrencilerinin ürettikleri özet ve hatırlama metinleri incelenerek bu metinlerde bağdaşıklığı bozan durumların belirlenmesi	Karma yöntem	2. ve 5. sınıf öğrencileri	2. sınıf 144, 5. sınıf 39 öğrenci	Bilgilendirici metinler	Sınıflar arasında anlamlı farklılık olmamakla birlikte her iki sınıf seviyesinde de öğrenciler bağdaşıklık öğelerini kullanamamaktadır.
İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri	Coşkun, 2005	5. ve 8. sınıfta 372 öğrencinin öyküleyici anlatımları, bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından değerlendirilmesi	Nicel yöntem	5. ve 8. sınıf öğrencileri	5. sınıf 191, 8. sınıf 181	Öğrencilerin yazılı ürünleri (Konu verilmiş)	Bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık var.
Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri	Göçer, 2010	Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kullanma durumlarını belirlemek	Nitel yöntem	Üniversite 3. sınıf öğrencileri	10 üniversite 3. sınıf öğrencisi	Öğrencilerin yazılı ürünleri (Konu verilmemiş)	Öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonlar metinsellik ölçütlerine kısmen sahip olarak nitelendirilmiştir.

ekseninde değerlendirilmesi							
Türk ve göçmen öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin bağdaşıklığı	Coşkun, 2011	Göçmen öğrencilerle Türk öğrencilerin yazdıkları metinleri bağdaşıklık araçlarının sıklığı açısından incelemek	Nicel yöntem	5. sınıf öğrencileri	98 göçmen, 103 Türk	Öğrencilerin yazılı ürünleri (Konu verilmiş)	Eksiltili anlatım dışındaki bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığında göçmen ve Türk öğrenciler arasında anlamlı fark bulunamamıştır.
Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılarında tutarlılık	Çeçen, 2011	7 sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılarının, tutarlılık açısından değerlendirmesi	Nicel yöntem	7. sınıf öğrencileri	34 yedinci sınıf	Öğrencilerin yazılı ürünleri (Konu verilmiş)	Tutarlılık puanı 5 üzerinden 3,13 ve yazılan metinler orta seviyede tutarlı bulunmuştur.

Tablo 1 devamı...

Araştırmanın Adı	**Yılı**	**Amacı**	**Yöntemi**	**Örneklemi**	**Katılımcılar**	**Veri Toplama Aracı**	**Sonuç**
Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi	Ülper, 2011	Öğrencilerin yazma sorunlarının tutarlılık açısından yaş, okul, cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek	Nitel yöntem	8., 12. ve lisans 4. sınıf	8. sınıf 35, 12. sınıf 24, lisans 4. sınıf 33 / 49 kız, 43 erkek	Öğrencilerin yazdıkları denemeler	Kızların ve yüksek öğretim öğrencilerinin daha başarılı oldukları bulgulanmıştır.
Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık	Can, 2012	Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımları paragraf düzeyinde bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından değerlendirilmesi	Nicel yöntem	9. ve 10. sınıf öğrencileri	9. sınıf 262, 10. sınıf 262 öğrenci	Öğrencilerin yazılı ürünleri (Konu verilmiş)	Öğrencilerin tutarlılık puanlarında anlamlı farklılık görülmezken diğer değişkenler sınıf seviyesinde karşılaştırılmamıştır.
Türkçe Öğretmen Adaylarının Yetizleme Çalışmalarıyla Oluşturdukları Metinlerin	Göçer, 2012	Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersi yetizleme çalışmaları	Nitel Yöntem	Üniversite 3. sınıf öğrencileri	12 üniversite 3. sınıf öğrencisi	Öğrencilerin yazılı ürünleri (Konu verilmemiş)	Türkçe öğretmen adaylarının yetizleme çalışmalarıyla ortaya koydukları metinlerin

Metinlerarasılık: Dilsel Metinlerin Kullanımı Açısından İncelenmesi		çerçevesinde oluşturdukları metinleri metinlerarasılık açısından incelemek					metinlerarasılık ölçütünü karşılayan niteliklere sahip olduğu görülmüştür.
11. Sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi	Yılmaz, 2012	Öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerini belirlemek	Nicel yöntem	11. sınıf öğrencileri	1240 kadın, 1210 erkek	Öğrencilerin yazılı ürünleri (Konu verilmiş),	Tutarlılıkta tüm değişkenlerde farklılık vardır, ayrıca bağdaşıklıkta yalnızca ailenin gelir düzeylerine farklılık bulunmamıştır.

Tablo 1 devamı...

Araştırmanın Adı	**Yılı**	**Amacı**	**Yöntemi**	**Örneklemi**	**Katılımcılar**	**Veri Toplama Aracı**	**Sonuç**
11. Sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi	Keklik ve Yılmaz, 2013	11. sınıf öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarılarının hangi düzeyde olduğunu belirlemekti r.	Nicel yöntem	11. sınıf öğrencileri	152 kadın, 148 erkek	Öğrencilerin yazılı ürünleri (Konu verilmiş)	Bağlama ögeleri 13,24 puan, gönderim 11,67 puan, eksiltili anlatım 5,69 puan ve değiştirim 1,69 puandır. Öğrencilerin tutarlılık puanı ortalaması 5 üzerinden 1,87 puan olarak bulunmuştur.
Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri	Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014	Lise ve üniversite öğrencilerin in yazılı anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını kullanımlarını ve tutarlılık düzeylerini belirlemekti r.	Nicel yöntem	9.,11., Lisans 1. ve Lisans 3. sınıf öğrencileri	9. sınıf 20, 11. sınıf, 20, lisans 1. sınıf 20 ve lisans 3. sınıf 20 / 40 kadın 40 erkek	Öğrencilerin yazılı ürünleri (Giriş cümlesi verilmiş)	Kadınlar erkeklerden daha başarılı, Lise ve üniversite kendi içerisinde anlamlı farklılık yok ama totalde farklılık var.
8. Sınıf öğrencilerinin yazma taslakları aracılığıyla metin tutarlıklarının sağlanması: bir eylem araştırması	Tok ve Gönülal, 2014	Geliştirilen öğretim etkinlikleri ve yazma öncesinde hazırlanan yazma taslakları aracılığıyla 8. sınıf öğrencilerin in paragraf	Eylem Araştırması	8. sınıf öğrencileri	14 kadın, 18 erkek	Eylem planı, öğrenci ürünleri, günlük, görüşmeler	Uygulama, öğrencilerin yazılı anlatımlarında tutarlı metin oluşturma, uygun destekleyici unsurları bulma, destekleyici unsurların artması, daha

		düzeyinde metin tutarlılıkları nın sağlanması					ayrıntılı düşünme becerisi kazanma ve yazma tutumlarını artırmaları yönünde olumlu sonuçlar vermiştir.
7. Sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendiril mesi	Çoban ve Karad üz, 2015	Sosyo-ekonomik açıdan farklı okullardaki öğrencilerin oluşturduğu metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre; incelenmesi	Nicel yöntem	7. sınıf öğrenciler i	83 öğrenci	Öğrencile rin yazılı ürünleri (Konu verilmiş)	Öğrencilerin bağdaşıklık ve tutarlılık puanları bulundukları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmamakt adır.

Tablo 1 devamı...

Araştırmanı n Adı	**Yılı**	**Amacı**	**Yönte mi**	**Örnekle mi**	**Katılımcıl ar**	**Veri Toplama Aracı**	**Sonuç**
Türkçe Öğretmen Adaylarının Metinlerinde Tutarlılık	Çoban ve Karadü z, 2016	Türkçe öğretmen adaylarının oluşturdukla rı hikâye edici metinlerin tutarlılık düzeyinin belirlenmesi	Nicel yöntem	Üniversite 1. ve 3. sınıf öğrenciler i	18 üniversite 1., 17 üniversite 3. sınıf - 19 kız, 16 erkek	Öğrenciler in yazılı ürünleri (Konu verilmiş)	Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık yokken, başarı ortalaması yüksek olan öğrenciler daha tutarlı metinler yazmışlardır.
Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi	Kalı, 2016	Türkçe öğretmeni adayının öyküleyici metinlerini, bağdaşıklık ve tutarlılık unsurları açısından incelenmesi	Nicel yöntem	Üniversite 1. ve 4. sınıf öğrenciler i	30 üniversite 1. sınıf, 30 üniversite 4. sınıf	Öğrenciler in yazılı ürünleri (Öykü girişi verilmiş)	Sınıf seviyesi bağdaşıklık faktöründe anlamlı farklılık gösterirken tutarlık faktöründe anlamlı farklılık görülmemişti r.
Ortaokul öğrencilerinin yazılı üretimlerinin tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilm esi	Dağaşa n, 2018	Öğrencilerin yazılı ürünlerindek i tutarlılık düzeylerini belirlemek	Nitel yöntem	6. sınıf öğrenciler i	347 öğrenci	Öğrenciler in yazılı ürünleri (Konu verilmiş)	Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okulun öğrencileri daha tutarlı metinler yazmışlardır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı metinlerinde metinlerarasılık	Güler, 2018	Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarıyla oluşturdukları metinlerin metinlerarasılık açısından incelenmesi	Nitel yöntem	8. sınıf öğrencileri	30 alt, 30 orta, 30 üst sosyo-ekonomik düzey	Öğrencilerin yazılı ürünleri (Konu verilmiş)	Metinlerarasılık ölçütlerinin kullanım sıklığının sosyoekonomik düzeyle doğru orantılı olduğu görülmüştür.
İşiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi	Sümer ve Turna, 2019	İşiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerileri ve bağdaşıklık düzeylerinin incelenmesi	Nicel yöntem	8. sınıf öğrencileri	15 işitme yetersizliği, 15 normal gelişim gösteren öğrenci	Metin verilmiş ve özetlemeleri istenmiş	Bağdaşıklık araçlarının kullanımında normal gelişim gösteren bireylerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 1 devamı...

Araştırmanın Adı	**Yılı**	**Amacı**	**Yöntemi**	**Örneklemi**	**Katılımcılar**	**Veri Toplama Aracı**	**Sonuç**
Metinlerarasılığın Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik bir eylem araştırması: 7. sınıf örneği	Tutkun, 2019	Mevcut öğretim sürecini metinlerarasılık kuramına göre yeniden yapılandırarak öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçleri kullanarak metinler arası anlam kurmalarını ve metinler arası düşünmeleri geliştirmek	Nitel yöntem	7. sınıf öğrencileri	26 kız	Örnek metinler, metinlerin öğrenciler tarafından yeniden oluşturulması	Metinlerarasılık kuramına bağlı olarak yapılandırılmış öğretim sürecinde öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçleri daha fazla kullandıkları, metinler arası anlam kurmada ve metinler arası düşünmede süreç içinde anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir
Metin türleri bağlamında az gören, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı ifade	Aslan ve Çakmak, 2020	Metin türleri bağlamında az gören, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı ifade	Nicel yöntem	5., 6., 7., 8. sınıf öğrencileri	111 az gören, 113 görme engelli, 120 gören öğrenci / 158 kadın, 186 erkek	Öğrencilerin yazdıkları anı, ikna edici ve bilgilendirici metinler	Metin türlerine göre tutarlılıkta ve bağdaşıklıkta anlamlı farklılıklar vardır.

becerilerinin incelenmesi	becerilerinin incelenmesi

Araştırmaların katılımcılarına baktığımızda toplam katılımcı sayısının 5305 kişi olduğu, cinsiyete yönelik dağılıma baktığımızda ise 1960 katılımcının kız, 1923 katılımcının erkek ve 1422 katılımcının cinsiyetinin belirtilmediği görülmektedir. Cinsiyet faktörünün sınıf seviyesine göre dağılımına bakıldığında ise ikinci sınıfa devam eden 144 öğrenci, beşinci sınıfa devam eden 520 öğrenci, altıncı sınıfa devem eden 431 öğrenci, yedinci sınıfa devam eden 227 öğrenci, sekizinci sınıfa devam eden 455 öğrenci, dokuzuncu sınıfa devem eden 282 öğrenci, onuncu sınıfa devam eden 262 öğrenci, on birinci sınıfa devam eden 2270 öğrenci, on ikinci sınıfa devam eden 24 öğrenci, üniversite birinci sınıfa devam eden 48 öğrenci, üniversite üçüncü sınıfa devam eden 42 öğrenci, üniversite dördüncü sınıfa devam eden 63 öğrenci olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda dikkat çeken bir diğer konu da iki çalışmanın katılımcılarının yetersizliği olan öğrencilerden oluşmasıdır. Sümer ve Turna (2019), çalışmalarında işitme yetersizliği olan 15 öğrencinin bağdaşıklık ve tutarlılıklarını işitme yetersizliği olmayan öğrenciler ile karşılaştırmışlardır. Yine Aslan ve Çakmak (2020), ortaokula devam eden 113 görme yetersizliği olan, 111 az gören ve 120 normal gelişim gösteren öğrencinin yazılı ürünlerini farklı metin türlerinde bağdaşıklık ve tutarlılık açısından değerlendirmiştir.

İncelenen araştırmalarda verilerin toplanması kısmında izlenen yöntemlere bakıldığında; araştırmaların 13 tanesinde öğrencilere konu verilerek yazdıkları ürünlerin incelenmesi (Keçik, 1992; Coşkun, 2005; Çeçen, 2011; Coşkun, 2011; Ülper, 2011; Can, 2012; Yılmaz, 2012; Keklik ve Yılmaz, 2013; Çoban ve Karadüz, 2015; Çoban ve Karadüz, 2016; Dağaşan, 2018; Güler, 2018; Aslan ve Çakmak, 2020), müdahale programı oluşturulmuş, öğrencilere bağdaşıklık öğelerini kullanma ve tutarlı metinler oluşturma çalışması (Tok ve Gönülal, 2014; Tutkun, 2019), iki araştırmada üç cümlelik bir giriş verilmiş ve öğrencilerden metni tamamlamaları istenmiş (Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014; Kalı, 2016), iki araştırmada herhangi bir konu verilmediği (Göçer, 2010; Göçer, 2012) ve bir araştırmada ise okunulan metnin özetlenmesi istenerek yazılan ürünlerin incelemesi (Sümer ve Turna, 2019) yapılmıştır.

Araştırmaların bulgularını değerlendirdiğimizde, incelenen metinsellik ölçütlerinin çeşitli sınıf seviyelerini inceleyen 3 araştırmada sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılık gösterdiği (Coşkun, 2005; Ülper, 2011; Yılmaz, 2012), 3 araştırmada ise sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (Keçik, 1992; Can, 2012; Çoban ve Karadüz, 2016) görülmektedir. Aynı sınıf seviyesindeki öğrencilerin farklı değişkenler (cinsiyet, sosyo-ekonomik durum vb.) açısından incelendiği araştırmaların 3 tanesinde (Dağaşan, 2018; Güler, 2018; Sümer ve Turna,2019) çeşitli değişkenlerin öğrencilerin kullandıkları metinsellik öğelerinin sıklığını etkilediğini, 3 tanesinde ise (Coşkun, 2011, Çoban ve Karadüz, 2015; Kalı, 2016) incelenen değişkenlerin öğrencilerin metinsellik öğelerini kullanma sıklığına herhangi bir etkisinin olmadığıbelirtmektedir. Müdahale içeren araştırmalara bakıldığında (Tok ve Gönülal, 2014; Tutkun, 2019) uygulanan programların etkili olduğunu ve çalışmalara katılan öğrencilerin müdahaleler sonrasında metinsellik öğelerini kullanma sıklığının arttığını belirtmişlerdir. Yalnızca kullanılan ölçeklerin puanlamalarına ilişkin bilgi veren 4 araştırmada (Göçer, 2010; Çeçen, 2011; Göçer, 2012; Keklik ve Yılmaz, 2013) öğrencilerin yazılı anlatımlarında incelenen metinsellik öğelerinin orta düzeyde kullanıldığına ilişkin bilgi verilmektedir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Öğrencilerce üretilen yazılı metinlerin metinsellik özellikleri açısından incelendiği araştırmalara yönelik olarak yapılan bu çalışmada alanyazın taraması sonrası elde edilen 83 araştırmanın 22'si yer almıştır.

Alanyazında yapılan araştırmaların çoğu ders kitapları ya da uzmanlar/yazarlar tarafından yazılan metinleri incelemeye yöneliktir. Bu durumun öğrencilerle yapılan çalışmaların bireysel becerileri yansıtmasından ve ileriki dönem literatüründe yer almayacağı konusunun göz önünde bulundurulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yani, nitelikli bir metin ortaya koymanın yolunun metin oluşturmanın öğretiminden geçeceği düşüncesi göz ardı edilmiştir. Halbuki Crossley ve McNamara (2010), okul yaşantısının ilk yıllarının nitelikli bir metin ortaya koymak için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yine alan yazında metin öğretimi ve yazılı anlatımın öğretimine yönelik çalışmaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine katkı sağladığı görülmektedir (Güzel, 1999; Coşkun, 2005; Öztürk, 2016).

Çalışmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu da incelenen araştırmalarda metinsellik ölçütlerinden "bağdaşıklık, tutarlılık ve metinler arasılık" öğelerinin çok araştırıldığı "amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygun olma" öğelerine ise hiçbir araştırmada yer verilmediğidir. Yapılan taramalarda ve araştırmaların literatür kısımlarına bakıldığında özellikle bağdaşıklık ve tutarlılığa diğer öğelerden daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bunun ilgili alanyazında bağdaşıklık ve tutarlılığın metinsellik ölçütlerinin temellerini oluşturduğu ve diğer öğeleri kapsadığı düşüncesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Coşkun, 2005; Karatay, 2010; Yılmaz, 2012; Dağaşan, 2018). Carretti, Re ve Arfe (2013) ise yukarıdaki durumun aksine metinsellik ölçütlerinin birbirleriyle iç içe geçmiş olduklarını ancak hepsinin kendi içlerinde bağımsız olduklarını ve birbirlerini kapmadıklarını dile getirmişlerdir.

Çalışmanın katılımcılarına ilişkin, en sık ortaokul öğrencileriyle ve sınıflar arası karşılaştırmalar konusunda yapılmış olması dikkat çekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2019 yılında hazırlamış olduğu Türkçe dersi müfredatında metinsellik ölçütlerinin kazanımlar arasında altıncı sınıftan itibaren yer almaya başlamış olmasının yapılan araştırmalara yön vermiş olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ilkokulun ilk yıllarının okuma, okuduğunu anlama ve temel yazma eğitimlerini barındırması öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin bu seviyede olması metinsellik ölçütlerinin bu dönemlerde değerlendirilmemesini açıklar niteliktedir (Güneş, 2013). Çalışmanın katılımcılara yönelik bulgularından bir diğeri ise yapılan araştırmaların bir kısmının lisans öğrencileri ile yapılmış olması ve katılımcıların Türkçe ya da Sınıf öğretmenliği alanında eğitim alan öğrencilerden oluşmasıdır. Bu durumun araştırmacıların çocukların geleceğine yön verecek olan öğretmen adaylarının metinsellik ölçütleri öğretimine yönelik olarak ne kadar iyi bir eğitim almışlarsa, meslek hayatlarında verecekleri dil eğitiminin de o kadar iyi olacağı düşüncesinden kaynaklandığı görülmektedir (Göçer, 2010; Ülper, 2011; Seçkin, Aslan ve Ergenç, 2014; Çoban ve Karadüz; 2016). Katılımcılara ilişkin dikkat çeken bir diğer bulgu ise, uluslararası alanyazında özel gereksinimli olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin metinsellik öğeleri açısından incelendiği görülürken ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin katılımcı olduğu yalnızca iki çalışma vardır.

Çalışmada, çoğunlukla öğrencilerin sınıf seviyelerine göre kullandıkları metinsellik ölçütlerinin sıklığının karşılaştırıldığı görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin ve yazma deneyimlerinin artmasının kullanılan metinsellik ölçütlerine etkisinin araştırılmak istenmesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında yapılmış çalışmaların çoğunluğu, sınıf seviyesinin ilerlemesi ile metinsellik ölçütlerinin kullanım sıklığının arttığını belirtmektedir (Coşkun; 2005; Ülper, 2011; Can, 2012; Lucero, Fernandez ve Montanero, 2018). Ancak bu bulgunun tam tersi olan sınıf seviyesinin metinsellik ölçütlerinin kullanım sıklığına herhangi bir etkisi olmadığını ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır (Keçik, 1992; Çoban ve Karadüz, 2016; Seçkin, Aslan ve Ergenç, 2014; Kalı, 2016).

Metinsellik ölçütlerinin öğrencilerin yazılı ürünlerinde yer aldığı bu literatür taramasında bazı sınırlılıklar ve bu sınırlılıklar çerçevesinde öneriler bulunmaktadır. Çalışmanın sınırlılıklarından ilki yalnızca ülkemizde yapılmış araştırmaları içermesidir, ilerideki araştırmalara öneri olarak uluslararası literatürün incelenmesi tavsiye edilmektedir. Çalışma, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki metinsellik ölçütlerinin incelenmesiyle sınırlıdır, öğrencilerin yada bireylerin sözlü anlatım becerilerinin metinsellik ölçütleri bağlamında araştırılması tavsiye edilmektedir. Çalışmada uygulama içeren yalnızca bir çalışma olması bu alanda uygulama içeren araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ileride bu yönde araştırmaların yapılması önerilmektedir. İncelenen araştırmaların çoğunlukla az sayıda katılımcıyla ve özel gereksinimi olan öğrencilere çok az yer verilerek yürütüldüğü görülmektedir. Bundan dolayı ileriki araştırmaların daha fazla katılımcıyla ve özel gereksinimi olan öğrencileri de barındırarak yürütülmesi tavsiye edilmektedir. Uygulamalara yönelik olarak ise; öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini destekleyen etkinliklere daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin metinsellik ölçütlerini kavramaları için etkili öğretimlerin yapılması ve okunan metinlerin metinsellik ölçütleri kapsamında değerlendirilmesinin öğrencilere öğretilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Akçay, A. ve Şahin, N. (2015). Türk Dilinin Eski Yazılı Örneklerinin Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Metin Olarak Yer Alabilirliğinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *1*(1), 53-64.

Aksu, S. (2020). Bağdaşıklık Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 6*(13), 412-445.

Aslan, C. ve Çakmak, S. (2020). Metin Türleri Bağlamında Az Gören, Görme Engelli ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(*3), 868-885.

Bae, J. (2001). Cohesion And Coherence in Children's Written English: Immersion and English-Only Classes. *Issues in Applied Linguistics. 12*(1), 51-88.

Berninger, V. W. ve Abbott, R. D. (2010). Listening Comprehension, Oral Expression, Reading Comprehension, and Written Expression: Related Yet Unique Language Systems in Grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology, 12*(3), 635-651.

Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. (1. Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bozok, L. (2019). "Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Yönünden İncelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Can, R. (2012). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık Ve Tutarlılık". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Carretti, B., Re, A. M. ve Arfe, B. (2013). Reading Comprehension And Expressive Writing: A Comparison Between Good And Poor Comprehenders. *Journal of Learning Disabilities, 46*(1), 87-96.

Çeçen, M. A. (2011). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılarında Tutarlılık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15*(2), 67-87.

Çoban, A. ve Karadüz, A. (2015). 7. Sınıf Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerinin Bağdaşıklık Ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19,* 67-96.

Çoban, A. ve Karadüz, A. (2016). Türkçe Öğretmen Adaylarının Metinlerinde Tutarlılık. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama, 1*(1), 131-141.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Coşkun, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığı. *XXI. Ulusal Dilbilim Kurultayı (10-11 Mayıs 2007) Bildirileri*, 251-260.

Coşkun, E. (2011). Türk ve göçmen öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin bağdaşıklığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 881-899.

Crossley, S. A. ve McNamara, D. S. (2010). Say more and be more coherent: how text elaboration and cohesion can increase writing quality. *Grantee Submission, 7*(3), 351-370.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 33-38.

Dağaşan, R. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı üretimlerinin tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

De Beaugrande, R. ve Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London & New York: Longman.

Frankel,R. M., & Devers, K.J.(2000). Study design in qualitative research - 1: Developing questions and assessing resource needs. Education for Health, 13(2), 251–261.

Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi niğde üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(1), 271-290.

Göçer, A. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yetizleme çalışmalarıyla oluşturdukları metinlerin metinlerarasılık: dilsel metinlerin kullanımı açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(1), 184-195.

Güler, V. (2018). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı metinlerinde metinlerarasılık*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Günay, V. D. (2001). *Metin Bilgisi,* İstanbul: Multilingual.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi,* Ankara: Pegem Akademi.

Güven, A. Z. (2014). Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde bağdaşıklık ve tutarlılık. *International Journal of Language Academy Volume, 2*(4), 599-609.

Güzel-Özmen, R. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 11*, 105-119.

Halliday, M. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.

Kalı, G. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Karakuş, N., Deniz, B. ve Karayazı, N. (2018). 1938 okuma kitabı ve 2017 Türkçe ders kitabının metinsellik ölçütleri yönünden karşılaştırmalı değerlendirmesi. *Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu,* İstanbul.

Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Journal of Türklük Bilimi Arastirmalari, 27*, 457-475.

Keçik, İ. (1992). İlkokul öğrencilerinin özet ve hatırlama metinlerinde bağdaşıklık sorunu. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 3*, 71-75.

Keklik, S. ve Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(4), 139-157.

Lüleci, M. (2010). *Yeni bir disiplin olarak metin dilbilim ve Türk edebiyatına metin dilbilimsel bir yaklaşım*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, H. (2016). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların öyküleme yoluyla ölçümlenen yazılı ifadeleri ve yazma kaygıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstütüsü.

Seçkin, P., Arslan, N. ve Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 3*(1), 340-353.

Senechall, M., Hill, S. ve Malette, M. (2018). Individual differences in grade 4 children's written compositions: the role of online planning and revising, oral storytelling, and reading for pleasure. *Cognitive Development, 45*, 92-104.

Sümer, H. M. ve Turna, C. (2018). İşiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerileri açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(3), 531-551.

Tok, M. ve Gönülal, M. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin yazma taslakları aracılığıyla metin tutarlıklarının sağlanması: Bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies, 9*(6), 1025-1021.

Tutkun, Y. (2019). *Metinlerarasılığın Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik bir eylem araştırması: 7. sınıf örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik), 6*(4), 849-863.

Wei-Dong, G. (2008). Informational segmentation and text coherence. *US-China Foreign Language, 6*(3), 7-10.

Westwood, P. (2008). *What Teachers Need to Know About Reading and Writing Difficulties*, Aust Council for Ed Research.

Yelboğa, A., & Tavşancıl, E. (2010). The Examination of Reliability According to Classical Test and Generalizability on a Job Performance Scale. Educational Sciences: Theory and Practice, 10(3), 1847-1854.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, Ö. (2012). *11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

5- Türkçe öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersine yönelik görüşleri

İrem BAYRAKTAR[1]

APA: Bayraktar, İ. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersine yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 71-84. DOI: 10.29000/rumelide.1032368.

Öz

Eğitimin ilk basamağını oluşturan ilk okuma ve yazma insan hayatını doğrudan etkilemektedir. İlkokula başlayıncaya kadar okuma ve yazma bilmeyen çocuğun bu öğretimle birlikte sosyokültürel dünyasında önemli bir değişim meydana gelir. İlk okuma yazma öğretiminin niteliği de bu önem doğrultusunda şekillenir. Ancak çeşitli sebeplerden dolayı öğrencinin, ilkokul yıllarında okuma yazma becerisi tam olarak gelişmeyebilir. Böylece ilkokul yıllarında kazanılamayan bu beceri ortaokul dönemine taşınır. Bu durumda da, Türkçe öğretmenlerinden okuma yazma bilmeyen ya da bu becerileri tam olarak gelişmemiş öğrencilere okuma ve yazma öğretmeleri beklenir. Türkçe öğretmenlerinin bu nedenle ilk okuma yazma esaslarını bilmeleri ve buna uygun öğretim programı düzenlemeleri gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının "İlk Okuma Yazma Öğretimi" dersine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışma grubu olarak, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde üçüncü sınıfta öğrenim gören 42 Türkçe öğretmeni adayı amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine yönelik görüşleri 6 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine Yönelik Görüşme Formu'nda Türkçe öğretmeni adaylarının derse yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplar üzerinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizi neticesinde ilk okuma yazma teması altında ortaya çıkan kategoriler, kodlar ve öğretmen adaylarının görüşleri tablolar ve doğrudan alıntılar hâlinde sunulmuştur. Çalışma sonucunda, Alan Eğitimi Seçmeli ders grubunda yer alan İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin lisans müfredatında zorunlu ders grubunda olması gerektiği öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: İlk okuma yazma, Türkçe öğretmeni adayları, mesleki yeterlilik

The opinions of Turkish teacher candidates on the first literacy teaching class

Abstract

The first literacy, which is the first step of education, directly affects human life. With this teaching, a significant change occurs in the socio-cultural world of the child who cannot read and write until the child starts primary school. The quality of primary literacy teaching is also shaped in line with this importance. However, the student's reading and writing skills may not develop fully during the primary school years for various reasons. Thus, this skill, which cannot be acquired in primary school years, is carried over to the secondary school period. In this case, Turkish teachers are expected to

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD (Samsun, Türkiye), urhanirem@gmail.com, ORCID ID: . 0000-0002-3789-6731 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.10.2021-kabul tarihi: 20.11.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032368]

teach reading and writing to students who are illiterate or who have not fully developed these skills. Hence, Turkish teachers need to know the basics of first literacy and organize a curriculum accordingly. The aim of this research is to determine the opinions of Turkish teacher candidates about the "First Literacy Teaching" course. In line with the purpose of the research, the study was designed with a case study, one of the qualitative research methods. 42 Turkish teacher candidates studying in the third grade of Department of Turkish Education, Faculty of Education Ondokuz Mayıs University in the 2020-2021 academic year were selected as the study group with purposive sampling method. In this study, the opinions of Turkish teacher candidates about the First Literacy Teaching course were collected with a structured interview form consisting of 6 questions. Content analysis method was applied on the answers given by Turkish teacher candidates to the questions asked about the lesson in the Interview Form for the First Literacy Teaching Lesson. Accordingly, as a consequence of the analysis of the data obtained, the categories, codes and opinions of the teacher candidates that emerged under the first literacy theme were presented in tables and direct quotations. As a result of the study, it was revealed that the first Literacy Teaching course in the Field Education Elective course group should be included in the compulsory course group in the undergraduate curriculum based on the opinions of candidate teachers.

Keywords: First literacy, Turkish teacher candidate, professional competence

Giriş

Temel eğitime başlayan her öğrenci ilk okuma yazma öğretimiyle karşı karşıya kalır. Dinleme ve konuşma becerisi okul öncesi dönemde çocukta belirli bir düzeyde gelişmişken okuma ve yazma becerisi çocuğun ilkokula başlamasıyla edinilir. İlk okuma yazma öğretimi, okumanın ve yazmanın öğrenildiği bir süreci kapsar. Bu öğretimin temel amacı öğrencinin gerek eğitim hayatını gerekse okul dışındaki hayatını idame ettirebilmesini sağlamaktır. Dolayısıyla eğitimin ilk basamağını oluşturan bu beceri doğrudan insan hayatını etkilemektedir. İlkokula başlayıncaya kadar okuma ve yazma bilmeyen çocuğun bu öğretimle birlikte sosyokültürel dünyasında önemli bir değişim meydana gelir. Eğitimin temelini oluşturan ilk okuma yazma öğretiminin niteliği de bu önem doğrultusunda şekillenir. İlk okuma yazma öğretiminin niteliği öğrencinin;

Sosyal bir varlık olarak ailesi ve çevresiyle kurduğu iletişimi,

Eğitim hayatının devam etmesiyle akademik başarısını,

Okul dışında da var olan hayata yüklediği anlamı,

Zihinsel becerilerinin gelişimini etkiler.

İlk okuma yazma öğretimi dilin anlama ve anlatma yönüne işaret eden okuma ve yazma becerilerinin birleştirilerek öğretilmesidir. Alfabedeki her harfin önce seslendirilmesi ve okunması ardından yazdırılmasıyla başlayan bu süreçte hece, kelime ve cümle oluşturma öğretilmektedir. Eş zamanlı şekilde okuma becerisinin yazmayı; yazma becerisinin okumayı desteklediği bu süreçte anlama üzerinde de durulmaktadır (Güneş, 2019, s. 26). Öğrencilerin bu dönemde edinecekleri ilk okuma yazma beceri ve alışkanlıkları eğitim hayatlarını ve başarılarını doğrudan etkileyecektir. Bu dönemde kazanılan temel beceri ve alışkanlıklar bütün dersler için önem taşımaktadır (Göçer, 2019, s. 11). Ancak çeşitli sebeplerden dolayı öğrencinin, ilkokul yıllarında okuma ve yazma becerisi tam olarak gelişmeyebilir. İlgili alanda yapılan araştırmalar da ilkokulda karşılaşılan okuma ve yazma öğretimi sorunlarının sebeplerini ortaya koymuştur (Babayiğit ve Erkuş, 2017; Karayel, 2017; Gönül ve Arslan, 2018; Çetinkaya, 2021; Başar ve Gürbüz, 2020) Bu araştırmalara göre;

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması,

Sınıfların kalabalık olması,

Okul tatillerinin uzun olması dolayısıyla öğrencinin okumayı ve yazmayı unutması,

Velilerin ilk okuma yazma öğretim yöntemini bilmemelerinden dolayı yanlış öğrenmelere sebebiyet vermesi,

Derslerde kullanılması gereken materyallerinin eksikliği,

Öğrencinin birleştirilmiş sınıfta okuması,

Okul olgunluğuna ulaşmamış öğrencinin ilkokula başlaması,

Velilerin ilgisizliği,

Motivasyon düşüklüğü,

Öğretim programının yetersizliği gibi pek çok etken öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin istenilen düzeyde gelişmemesine neden olabilmektedir.

Böylece ilkokul yıllarında tam olarak kazanılamayan bu beceri ortaokul dönemine taşınır. Bu durumda da, Türkçe öğretmenlerinden okuma ve yazma bilmeyen ya da bu becerileri tam olarak gelişmemiş öğrencilere okuma ve yazma öğretmeleri beklenmektedir. Türkçe öğretmenlerinin bu nedenle ilk okuma yazma esaslarını bilmeleri ve buna uygun öğretim programı düzenlemeleri gerekmektedir. Türkçe öğretmenleri bu öğretimi yapabilmek için Türkçe Dersi Öğretim Programı'na başvurabilir.

2005 yılından itibaren hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programları öğrencinin birikim, beceri ve gelişimi göz önünde bulundurularak öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmıştır. 2015 yılından itibaren hazırlanan programlarda ise öğrenme alanları, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bir bütün olarak aşamalı bir şekilde yapılandırılmıştır. Bu nedenle 2015, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda, ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili esaslar da yer almıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (s. 10), Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlandığı belirtilmiştir. İlk okuma yazma öğretiminin düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir işlevi olduğu bu nedenle ilk okuma yazma öğretiminin temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı tutulmadığı belirtilmiştir. Bu açıklamalardan hareketle Türkçe öğretmeni, programın ilk okuma yazma süreciyle ilgili olarak sunduğu esasları takip edebilir. Ancak ilk okuma yazma öğretimi zor bir süreçtir. Türkçe öğretmeninin ilk okuma yazmayı öğrenememiş bir öğrenciyle karşılaştığında ne yapacağını bilmesi çok önemlidir. Bu durumda da Türkçe öğretmeninin lisans öğreniminde henüz öğretmen adayıyken bu duruma hazırlanması için bir öğretim görmesi gerekir.

2018 yılında yenilenen Türkçe Öğretmenliği lisans programlarındaki dersler; Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) dersleri olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri programda: *Anlam Bilimi, Dil Edinimi, Eleştirel Okuma, İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi, İlk Okuma Yazma Öğretimi, Kelime Öğretimi, Medya Okuryazarlığı, Ses Eğitimi ve Diksiyon, Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi, Türkçe Ders Kitabı İncelemesi, Türkçe Öğretimi Tarihi, Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı, Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme, Yaratıcı Yazma* şeklinde belirlenmiştir. 2018 yılından önce uygulanan Türkçe Öğretmenliği lisans programında (2006) bu ders seçmeli ya da zorunlu ders kategorisinde yer almamıştır. Seçmeli ders grubunda dâhi olsa İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi 2018 Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer almıştır.

İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi ile ilgili Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda: "Türkiye'de ilk okuma yazma öğretiminin geçmişi; ilk okuma yazma öğretim yöntemleri (Alfabe yöntemi, hece yöntemi, öykü-cümle yöntemi vb.); Ses Temelli Cümle Yöntemi, uygulama aşamaları; alternatif uygulamalar; ortaokul düzeyinde okuma yazma sorunları ve ileri sınıflarda okuma yazma öğretimi." olmak üzere yapılacak öğretimin içeriği belirlenmiştir. Bu açıklamaya göre, ortaokul veya daha ileri düzeylerde okuma yazma konusunda sorun yaşayan öğrenciler olabileceği ve bu öğrencilere yönelik okuma yazma öğretimi yapılabileceği anlaşılmaktadır. İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin bu ihtiyaca yönelik programda yer bulduğu aşikârdır.

Programda zorunlu ders kategorisinde yer almayan İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi Alan Eğitimi Seçmeli ders grubunda yer alan 14 dersten biridir. Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğretmen adaylarının 6 Alan Eğitimi Seçmeli Ders alması gerektiğinden bu ders, dersi okutmak isteyen öğretim üyesi tarafından açılmaktadır. Dersi alan Türkçe öğretmeni adayları okuma ve yazma konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerle karşılaştıklarında ne yapacaklarını bilecekler ve öğrenciye uygun bir öğretim programı oluşturabileceklerdir. Bu noktada problem, dersi lisans öğreniminde almayan Türkçe öğretmenleri açısından ortaya çıkmaktadır. Okuma ve yazma bilmeyen ya da bu becerileri istenilen düzeyde gelişmemiş öğrencilerle karşılaştıklarında sorun yaşayacaklarıdır. Bu nedenle, okuma ve yazma becerilerinin hayati öneminden dolayı öğretmen yeterliliğin arttırılması amacıyla İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda zorunlu ders olması gerektiği düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının "İlk Okuma Yazma Öğretimi" dersine yönelik görüşlerini belirlemektir. Aynı zamanda araştırma sonuçlarından hareketle bu dersin müfredat programındaki yeri ve içeriği ile ilgili veriler elde edilebilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, birey, kurum, grup, ortam, olay, süreç gibi etkenlerin bir duruma ilişkin sonuçlarının bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulduğu araştırma desenidir. Bu araştırma deseninde bir duruma ilişkin etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 73).

Duruma ilişkin derinlemesine bir analiz sunmaya imkân sağlayan bu desende gözlem, görüşme, doküman ve birçok materyal aracılığıyla veri toplanabilir (Creswell, 2021, s.100). Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine yönelik görüşleri ve bu dersi aldıktan sonra bakış açılarında meydana gelen değişimleri anlamak için bu desen kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için örneklem seçme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmacının, nitel araştırma yapmak için ortaya konulmak istenen problem, süreç ve olayla ilgili farklı bakış açılarını ortaya koyacak çalışma grubunu seçmesi anlamına gelir (Creswell, 2021, s. 294). Bu çalışma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde üçüncü sınıfta öğrenim gören 42 Türkçe öğretmeni adayı amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu grup, 2018 yılında güncellenen Türkçe

Öğretmenliği lisans programına tabi olan ve Alan Eğitimi seçmeli ders grubunda yer alan "İlk Okuma Yazma Öğretimi" dersini alan öğretmen adaylarından oluştuğu için seçilmiştir.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine yönelik görüşleri yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu; sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni ve Türkçe eğitimi alan uzmanından oluşan 3 uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formundan bir soru başka bir sorunun tekrarı olduğu gerekçesiyle çıkarılmış ve form içerik, dil ve anlatım açısından yeniden düzenlenerek veri toplamaya hazır hâle getirilmiştir. Görüşme formunda yer alan 4. sorudaki parantez içi açıklama öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini zorunlu ders grubu kategorisinde biliyor olmasından dolayı eklenmiştir. Görüşme formunun son hâli olan 6 soru aşağıda belirtilmiştir:

1. İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin içinde barındırdığı kavramlara göre bu dersi nasıl tanımlarsınız?

2. İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine başlamadan önce dersle ilgili görüşleriniz nelerdi?

3. İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini aldıktan sonra bu derse yönelik bakış açınızda ne gibi değişiklikler olmuştur?

4. İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin Seçmeli ders grubunda olması ile ilgili görüşleriniz nelerdir? (Bu dersi öğretim üyesi Alan Eğitimi Seçmeli Ders grubundan seçerek açmıştır.)

5. İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinde edindiğiniz bilgilerin öğretmenlik yaşamınıza katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

6. İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin içeriğine yönelik önerileriniz nelerdir?

Verilerin toplanması

Araştırma verileri gerekli izinler dâhilinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Alan Eğitimi Seçmeli İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin tamamlandığı hafta toplanmıştır. İçinde bulunulan pandemi koşulları nedeniyle Google Classroom Meet bağlantısı kullanılarak öğretmen adayları çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve görüşme formu öğretmen adaylarıyla paylaşılarak verilerin alınması sağlanmıştır.

Verilerin analizi

İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine Yönelik Görüşme Formu'nda Türkçe öğretmeni adaylarının derse yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplar üzerinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizi, çalışmada elde edilen verilerin tanımlanmasını ve incelenmesini içerir. Bu analizde amaç, birbirine benzeyen verileri okuyucunun anlayacağı şekilde bir araya getirerek yorumlamaktır. İçerik analizinde nitel araştırma verileri aşağıda belirtilen aşamalardan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 243-251):

1) Verilerin kodlanması: Araştırmacının çalışmada elde ettiği verileri, anlamlı bölümlere ayırması ve her bölümün ifade ettiği kavramları tespit etmesi sürecidir. Bu kavramsal kodlama bölümleri tanımlayıcı bir ya da birkaç sözcükten oluşur.

2) Temaların bulunması: Kodların belirlenmesinden sonra bu kodların ortak yönlerinin belirli kategoriler altında toplaması üzere temalar tespit edilir. Tematik kodlama da denen bu işlem verilerin kodlar aracılığıyla kategorize edilmesi anlamına gelir.

3) Kodların ve temaların düzenlenmesi: Okuyucunun anlayabileceği ve nesnel bir şekilde verilerin tanımlanması, açıklanması ve sunulması aşamasıdır.

4)Bulguların tanımlanması ve yorumlanması: Tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlandığı ve araştırmacının birtakım sonuçlara ulaştığı aşamadır.

Bu çalışmada, İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine Yönelik Görüşme Formu'ndan elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanarak kategoriler belirlenmiştir. Kodlar ve kategoriler belirlendikten sonra üç alan uzmanından alınan görüş neticesinde kodlara ve kategorilere son şekli verilerek okuyucu için hazır hâle getirilmiştir. İlk Okuma Yazma Öğretimi teması altında belirlenen altı kategori ve ifade ettiği kodlar frekans ve yüzde hesaplamaları ile birlikte tablolar biçiminde ifade edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine yönelik görüşleri, çalışmada elde edilen sonuçların geçerlik ve güvenirliğine ilişkin önemli bir gösterge olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 48), doğrudan alıntı şeklinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrulusunda elde edilen verilerin analizi neticesinde *İlk okuma yazma* teması altında ortaya çıkan kategoriler, kodlar ve öğretmen adaylarının görüşleri bu bölümde sunulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşleri birden fazla kodu işaret edebildiğinden görüş sayısı katılımcı sayısından fazla olabilmektedir.

İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin içinde barındırdığı kavramlara göre bu dersi nasıl tanımlarsınız?

Tablo 1. "İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin içinde barındırdığı kavramlara göre bu dersi nasıl tanımlarsınız?" sorusuna yönelik katılımcı görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f	%
İlk okuma yazma öğretimi tanımı	Temel eğitim	25	59,52
	Ses esaslı ilk okuma yazma	13	30,95
	Hayatilik	10	23,80

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini en çok *temel eğitim* kavramıyla tanımladıkları görülmektedir. Bu koda yerleştirilen öğretmen adayı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö15: *"İlk okuma yazma öğretimi temel eğitimin başlangıcında öğrencilerin önceden mevcut olan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılmasıdır."*

Ö27: "*İlk okuma yazma öğretimi dersi, erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılmasını sağlayan temel eğitimin birinci basamağında sürdürülen dil öğretimi sürecidir…"*

Ö41: "İlk okuma yazma dersi tüm eğitimin temelini oluşturur. Yaş grubuna göre belirli harf gruplarından başlayarak, öğrencilere kapalı açık hece, kelime ve cümle kurma yetisini kazandıran aynı zamanda diğer derslerin de temeli olan bir öğretidir…"

Öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini tanımlarken ses esaslı ilk okuma yazma kavramını kullandıkları görülmektedir:

Ö41: *…Ses temelli cümle yöntemi aşamaları dikkate alınarak bir öğretim gerçekleştirilir…*"

Ö31: *"Okumayı öğrenecek bireyin, okumanın temel düzeyinden başlayarak, ses temelli okuma yöntemi ile bireyin dik temel harflerle yazma kabiliyetini geliştiren bir süreçtir."*

Öğretmen adayları İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini tanımlarken ilk okuma yazma öğrenmenin hayatilik boyutuna da dikkati çekmişlerdir:

Ö11: *"İlk okuma yazma dersi temel düzeyde sadece okuma ve yazmaya dayalı bir ders değildir… Çünkü çocuğun ilk okuma ve yazma öğrenimi öğrencinin hayatı boyunca kullanacaktır. Bu nedenle ilk öğrenmelerin doğru bir şeklide oluşturulup devam ettirilmesi hayati önem taşımaktadır…"*

Ö34: "*İlk okuma ve yazma eğitimi dersinin amacı öğrencilere hayatı boyunca kullanacağı okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktır…"*

Ö39: "*İlk okuma yazma öğretiminin, öğrencinin hayatı boyunca alacağı tüm eğitimin temel taşı olduğu görüşündeyim…"*

İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine başlamadan önce dersle ilgili görüşleriniz nelerdi?

Tablo 2. "İlk Okuma Yazma öğretimi dersine başlamadan önce dersle ilgili görüşleriniz nelerdi?" sorusuna yönelik katılımcı görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f	%
Dersten önceki bakış açısı	Ön yargı	26	61,90
	Alana uygunluk	20	47,61
	Merak	10	23,80
	Belirsizlik	8	19,04

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini almadan önce en çok ön yargılı bir tutuma sahip oldukları ve dersin alana uygunluğunu sorguladıkları görülmektedir. Bu kodlara yerleştirilen öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö3: "*Ortaokula gelen bir öğrencinin okuma-yazma öğrenme anlamında tamamen ya da kısmen öğrenmemesinin mümkün olmayacağını olsa bile benim sorunum olmadığını, o öğrenciye eğitim veren sınıf öğretmenlerinin sorumluluğunda olduğunu düşünüyordum.*"

Ö27: "*İlk okuma yazma öğretimi dersine başlamadan önce aslında dersle ilgili olarak biraz önyargıda bulundum. Bu dersin daha çok sınıf öğretmenlerine uygun olduğunu düşünüyordum. Çünkü Türkçe öğretmenleri ortaokullara girmekte ve ortaokul öğrencileri okuma ve yazmayı biliyor diye düşünüp bizim bu dersi almamıza ne gerek var demiştim…*"

Ö8: "*Dersi ilk ders seçme ekranında gördüğümde biz sınıf öğretmenliği okumuyoruz Türkçe öğretmenliği okuyoruz diye düşünmüştüm. Ön yargıyla yaklaşmıştım…*"

Ö18: "*Bu dersin neden bizim bölümde olduğu konusunda aklımda ilk başta soru işareti vardı. Çünkü sınıf öğretmenliği bölümü dersi olarak düşünüyordum.*"

Öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini almadan önce derse yönelik merak ve belirsizlik duygusu taşıdıkları da görülmektedir:

Ö3: "*Açıkçası bu derse başlamadan önce bu dersi neden görüyoruz, bu ders bize ne için gerekli olacak diye düşündüm. Çünkü ortaokul Türkçe öğretmeni adayıyım ve ortaokul öğrencileri için eğitim alıyorum…*"

Ö10: "*Ben bu senenin başında dersleri seçerken bu ders neden var diye düşünmüştüm. Çünkü bize zaten okuma-yazmayı bilmeyen gelmez, öğrenci okuma-yazmayı bilmeden ortaokula kadar nasıl gelsin ki demiştim…*"

Ö14: "*Biz, ortaokul öğretmeni adayları için ne ifade edeceğinden tam olarak emin değildim.*"

İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini aldıktan sonra bu derse yönelik bakış açınızda ne gibi değişiklikler olmuştur?

Tablo 3. "İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini aldıktan sonra bu derse yönelik bakış açınızda ne gibi değişiklikler olmuştur?" sorusuna yönelik katılımcı görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f	%
Dersten sonraki bakış açısı	Dersin gerekliliği	35	83,33
	Dersin önemi	32	76,19
	Öğrenciye katkısı	26	61,90
	Hatırlama ve bakış açısını değiştirme	10	23,80

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine yönelik görüşlerinin dersi almadan önceki görüşlerine göre değiştiği; dersin gerekliliğine, önemine ve öğrenciye olan katkısına vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu kodlarda olan öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö9: "*…Dersi almaya başladıktan sonra bu eğitimi Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin de almalarının ne kadar gerekli olduğunun farkına vardım. İlkokulda okuma-yazma becerileri gelişemeyen öğrencilerin, gelişmeyen becerileri ile ortaokula devam ettikleri bilinmektedir. Genellikle*

bu öğrencilerle Türkçe öğretmenleri ilgilenmektedirler. İşte bu öğrencilerle nasıl ilgilenilmesi gerektiğini Türkçe öğretmeninin çok iyi bilmesi gerekmektedir."

Ö16: *"Dersle birlikte anladım ki bu ders bizim için çok önemli bir dersmiş. Belki biz Türkçe öğretmen adayları olarak 5, 6, 7 ve 8.sınıfların derslerine gireceğiz ama az da olsa illaki okuma yazmayı hâlâ tam öğrenememiş öğrenciler olacaktır ve biz bu öğrencilerle mutlaka karşılaşacağız. Bu ders sayesinde bu durumlarda nasıl hareket edeceğimizi, nerden başlayacağımızı, ne yapacağımızı öğrenmiş olduk."*

Ö17: "*İlk gördüğümde bu kadar önemli olacağını tahmin etmemekle birlikte, dersi işledikçe gerçekten önemli ve öğrenilmesi gereken bir ders olduğunu anladım. Çünkü ilk okuma-yazma öğretiminde hangi yaklaşımın kullanılmakta olduğunu, bu yaklaşımın neden ve nasıl öğretilmesi gerektiğini, öğretmenlik hayatımda ne gibi durumlarla karşılaşabileceğimi ve bunların tespiti, çözümü için bana düşen görevlerin neler olduğunu bu dersle öğrendim."*

Ö22: "*İlk okuma yazma dersinin dersi almadan önceki fikirlerime nazaran hem öğretmen hem öğrenci için hem içerik hem ders bakımından ne kadar mühim olduğunu ve gerekli olması gerektiğini kavradım. Çünkü okuma ve yazma en temel becerilerdendir ve bunu her öğrencinin iyi bir şekilde kavraması lazımdır bunun içinde öğretmen ve öğretmen adaylarının bu dersi iyi bir şekilde anlayıp, ileride mesleğe başlayınca o bilgiler ve kazanımlar doğrultusunda öğrencilere bilgi ve kazanım aktarması yapmalıdır."*

İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi ile birlikte öğretmen adayları geçmiş yaşantılarından yola çıkarak dersle ilgili bakış açılarını değiştirdikleri görüşlerini iletmişlerdir:

Ö8: "*…İlkokul ve ortaokul yıllarımı düşündüğümde bizim de sınıfımızda böyle bir öğrencinin olduğunu hatırladım. Bu öğrenciler, öğretmenler tarafından bu sene öğrenemedi seneye öğrenir diyerek sorumsuzca ortaokula kadar sınıf atlatılmış, ortaokulda ise bu saatten sonra geri kalmasın diyerek sınıf atlatılmaya devam etmiş oluyorlar. Okuma-yazmayı sökemeyen, arkadaşlarından geri kalan öğrencilere yardım etmemiz gerektiğinin bilincindeyim artık. Çünkü öğretmenlik kutsal bir meslektir…"*

Ö13: "*Bu dersi aldıktan sonra, artık daha fazla bilinçli olmaya başladım. Örneğin düşündüğümde benim kardeşimin sınıfında da ortaokula gelmiş ve hala okuma, yazma bilmeyen öğrenciler vardı ve o zaman bunu hiç düşünmemiştim. Daha önce dikkatimi çekmemişti bu durum ancak şimdi düşündüğümde, ben o öğretmenlerin yerinde olsaydım ve bu becerileri öğrenciye vermem gerekseydi zor bir durum yaşardım. Öğrenciye öğretmeden önce, benim de ayrıca öğrenciye nasıl öğretmem gerektiğini öğrenmem gerekecekti. Bu dersi aldıktan sonra artık böyle bir durum ile karşılaştığımda hangi yolu, yöntemi izlemem gerektiğini biliyorum ve bunun bir öğretmen adayı için güzel bir şey olduğunu düşünüyorum."*

İlk okuma Yazma Öğretimi dersinin Seçmeli ders grubunda olması ile ilgili görüşleriniz nelerdir? (Bu dersi öğretim üyesi Alan Seçmeli ders grubundan seçerek açmıştır.)

Tablo 4. "İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin Seçmeli ders grubunda olması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusuna yönelik katılımcı görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f	%
	Zorunlu ders	32	76,19

Seçmeli ders	Derse duyulan ihtiyaç	25	59,52
	Dersi görmeyen öğretmen adayları	12	28,57
	Türkçe öğretmeni yeterliliği	9	21,42
	Lisans müfredatı	7	16,66

Tablo 4'e göre öğretmen adayları, çoğunlukla bu dersin zorunlu ders olması gerektiğini ve derse duyulan ihtiyacı görüşlerinde belirtmişlerdir. Aynı zamanda dersi görmeyen öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi konusunda yetersiz kalacaklarını, bu öğretimin Türkçe öğretmeninin sorumluluğunda olduğunu ve lisans müfredatında bu dersin zorunlu ders olması gerektiğini görüşlerinde ifade etmişlerdir:

Ö12: *"İlk okuma yazma dersi almayan öğretmen adayları bir, iki veya birçok öğrencisinin yani geleceğimizi böylesi önemli bir konuda bilgisiz bırakmamalı. Dersimiz zorunlu olmalıdır."*

Ö33: *"...Bence tüm Türkçe öğretmen adayları bu dersi almalıdır. Yani tüm üniversitelerde zorunlu bir ders olması daha iyi olabilir. Öğretim üyesinin inisiyatifine kalınca tüm Türkçe öğretmen adayları bu alanda eğitilmiş olmayacak ve öğretmenler arası farklar olacaktır."*

Ö6: "*...bu ders bence her öğretmen adayının alması gereken, ihtiyaç duyacağı bir ders. İleride öğretmen olduğumuzda öğrencinin okuma yazma bilmemesi durumunda ne yapabileceğimizi, bu eğitimi nasıl verebileceğimiz öğreten bir ders... Öğretmenlerimizin hiçbir durumda kendisini yetersiz hissetmemesi adına seçmeli olmaktan çıkarılıp zorunlu olması gereken bir ders olduğunu düşünüyorum. "*

Ö13: "*Bu dersin seçmeli bir ders olması bence bu dersi görmeyecek olan öğretmen adayları için, onların öğretmenlik mesleğine adım attıklarında karşılaşacakları sorunları düşündüğümde problemlere neden olacaktır."*

Ö3: *"İlk okuma yazma öğretimi dersi Türkçe öğretmenliği lisans programında zorunlu ders olarak yer almalı. Ortaokulda okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin olması durumunda bu tüm öğretmenlerin sorunudur belki ama bir Matematik öğretmeninden ya da İngilizce öğretmeninden öğrencilere okuma-yazma eğitimi verilmesi beklenmez. Destek verilebilir, yardımcı olunabilir belki ama asıl öğretme Türkçe öğretmeni tarafından yapılmalı. Çünkü Türkçe öğretmeninin işlediği ders ve dil becerileri kapsamı Türkçe eğitimi alanında ve bu öğretimin Türkçe öğretmeni tarafından yapılması daha uygun ve daha olumlu bir süreç oluşturur. Türkçe öğretmeni öğrencinin anlama, anlatma, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri konusunda en çok bilgi sahibi olan branş aynı zamanda. Durum böyleyken Türkçe öğretmeni bu süreçte neler yapması gerektiğini bilmeli. Bunları öğrenmek için de bu dersi görmeli ve öğrenmeli."*

Ö38: "*Bu dersin mutlaka zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum... Ayrıca bu yıl katıldığımız okul deneyimi derslerinde 8.sınıf öğrencilerinde bile ciddi anlamda okuma sıkıntısı çeken öğrenciler gördüm. Ben bu dersi aldım ve göreve başladığımda bu sıkıntının üstesinden gelebilirim."*

İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinde edindiğiniz bilgilerin öğretmenlik yaşamınıza katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

Tablo 5. "İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinde edindiğiniz bilgilerin öğretmenlik yaşamınıza katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?" sorusuna yönelik katılımcı görüşleri

Kategoriler	**Kodlar**	**f**	**%**
Mesleğe katkıları	Farkında olma	17	40,47
	Hazır olma	15	35,71
	Çözüm üretme	12	28,57
	Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi	11	26,19
	Fayda sağlama	10	23,80
	Yardım etme	10	23,80
	Yanlış öğrenmeleri düzeltme	5	11,90
	Çevreye katkısı	3	7,14

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adayları İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin öğretmenlik mesleğine birçok katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

Ö2: "*Böyle bir dersi hiç almamış olsaydık okuma yazma öğrenmeden karşımıza çıkan ilk öğrenciye ne tepki vereceğimizi, nasıl öğreteceğimizi bilemezdik. Nasıl öğreteceğimizi öğrendik ve öğretmenlik hayatımızda karşımıza okuma yazma bilmeyen bir öğrenci çıktığında nasıl öğreteceğimizi, neyi öğreteceğimizi bildiğimiz için bilmeyene göre zaten daha donanımlı ve hazırlıklı olacağız.*"

Ö3: "*İlk okuma yazma öğretimi dersinin öğretmenlik yaşantımda kesinlikle çok büyük katkı sağlayacağını düşünüyorum. Bu ders sayesinde artık okuma-yazma bilmeyen öğrencilere bu öğretimin neden ve nasıl yapabileceğimi öğrendim. Böyle bir durumla karşılaştığımda hem vicdani hem de kuramsal anlamda ne yapmam gerektiğini artık çok iyi biliyorum.*"

Ö7: "*...ilkokulda okuma yazma öğrenememiş öğrencilerim olursa onlara ne şekilde yaklaşmam gerektiğini ve nasıl bir eğitim vermem gerektiğini bu ders öncesinde bilmiyordum. Bu dersi aldıktan sonra, meslek hayatımda böyle bir öğrenciyle karşılaştığımda rahatlıkla ona yardım edebileceğimi düşünüyorum... Duruma nasıl yaklaşmam ve nasıl bir çözüm üretmem gerektiğini de yine bu ders sayesinde biliyorum. Öğretmenlik hayatımda, bu dersin bana yol göstereceğini düşünüyorum.*"

Ö17: "*Ayrıca yalnız meslek hayatımda değil, günlük yaşamımda da katkıları olacağı görüşündeyim. Çevremde okuma yazma sorunu yaşayan kişiler, öğrenciler gördüğümde onlara yardım edebileceğim.*"

Ö18: *Öğretmenlik hayatıma katkı sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile karşılaştığımda nasıl bir yol izleyeceğim biliyorum. Öğrenci ile iletişime geçmem kolaylaşacak.*

Ö25: "*Öğretmenin amacı öğrencilere katkı sağlamaktır. Onların eksikliklerini tamamlamaktır. Bazen sıfırdan bilgi öğretmek bazen de yanlış bilgileri düzeltmektir. İlkokuldan ortaokula eksik gelen bir öğrenciye yapılabilecek en güzel katkı geçmişteki temel eksikleri tamamlamaktır.*"

İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin içeriğine yönelik önerileriniz nelerdir?

Tablo 6. İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin içeriğine yönelik önerileriniz nelerdir?

Kategoriler	Kodlar	f	%
Öneriler	Uygulama	20	47,61
	Güncellik	10	23,80
	Teknoloji kullanımı	5	11,90

Tablo 6'ya göre öğretmen adayları İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine yönelik olarak uygulama, güncellik ve teknoloji kullanımı konusunda önerilerde bulunmuşlardır:

Ö15: "*Öncelikli olarak bu dersin daha iyi anlaşılabilmesi için hitap edeceği kişilerin yani ilkokul öğrencilerine verilen okuma yazma eğitimi ve öğrencilerin eğitime verdiği tepkiler incelenmelidir. Bu inceleme işi zor gibi görünse de önceden kameraya kaydedilmiş örnek bir ders, Türkçe eğitimi lisans programındaki öğrencilere izletilerek daha çok verim alınılabilir."*

Ö14: "Genel anlamda uygulamalı bir ders ama daha uygulamalı hale getirilebilir. Örneğin bahsedilen sorunlarla karşılaşmış bir ortaokul öğretmeni derse konuk olarak getirilebilir ve öğrenciler ona sorular sorabilir."

Ö3:..."*Dersin uygulama noktası için bu dersi alan öğrencilerin okullarda bu öğrencilere okuma-yazma öğretimi için destek vermelerini sağlama yoluna gidilebilir. Hem böylece öğretmenler bunu gerçek bir ortamda uygulayarak tecrübe edebilirler."*

Ö11: "*...İçerik ile güncellenmiş materyallerinin birleştirilmesiyle dikkat süreli sınırlı olan öğrencilerin derse güdülenmesi ve odaklanması daha kolay olacaktır. Bu nedenle öğrenme ortamlarının artık sınıf ile sınırlı kalmayıp üç boyutlu dijital ortamlara taşınarak içeriğin de çağa uygun öğrenmelerle güncellenerek kazandırılması gerektiğini düşünüyorum*."

Tartışma, sonuç ve öneriler

İlkokul, temel eğitimin başlangıcıdır. Bu yıllarda insan hayatını etkileyen bilgi ve beceriler edinilir. 4 yıl süren bu eğitim ilk okuma yazma ve temel matematik becerileri kazandırmakla başlar. Ancak bu dönemde çeşitli sebeplerle kazanılamayan beceriler ilerleyen yıllara taşınır. Ortaokul öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerinde yaşadıkları sorunlar üzerine yapılan araştırmalarda da ilkokulda tamamlanması gereken becerilerin ortaokulda dâhi tamamlanmadığını ve bu nedenle öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı ortaya konmuştur. Bu durum, öğrencinin gerek akademik başarısına gerekse günlük hayatına olumsuz etki etmektedir (Bilge ve Sağır, 2017; Bahşi ve Sis, 2019).

Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini *Temel eğitim, Ses esaslı ilk okuma yazma ve Hayatilik* kodlarıyla tanımladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaptıkları tanımlar neticesinde ortaya çıkan kodlar İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin eğitimin temeli olduğunu ve hayati bir önem taşıdığını göstermektedir. İlk okuma yazma öğretiminin bu önemi insan hayatını etkileyen bir ders olmasından ileri gelir.

Türkçe öğretmeni adayları, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini almadan önce bu derse yönelik olarak *Ön yargı, Alana uygunluk, Merak* ve *Belirsizlik* kodlarını ortaya çıkaran görüşler belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine olan ihtiyacı henüz kavrayamadıklarından kaynaklanmaktadır. Öğretmen adayları dersi aldıktan sonra bakış açılarında önemli bir değişim meydana geldiğini belirtmişlerdir. Dersin gerekliliğine, önemine, öğrenciye katkısına vurgu yapan öğretmen adayları ortaokul yıllarında da okuma-yazma bilmeyen akranları olduğunu hatırlayıp derse yönelik bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ortaokulda okuma ve yazma bilmeyen akranları olduğuna ya da öğretmen olduklarında okuma-yazma bilmeyen öğrencileri olabileceğine ilişkin görüşleri araştırmalarda da ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalar ilkokul düzeyinde okuma ve yazma konusunda sorun yaşayan öğrencilerin bu sorunlarını ortaokula ve liseye kadar taşıdıklarını ortaya koymaktadır (Başar, 2013; Tok ve Ünlü, 2014; Bilge ve Sağır, 2017).

Çalışmada İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin seçmeli ders grubunda olması ile ilgili olarak alınan görüşler nitecesinde öğretmen adaylarının bu dersin zorunlu ders olması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Lisans müfredat programında seçmeli ders olması sebebiyle bu dersi almayan öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretiminin ilkelerini bilmemekten kaynaklanan bir yetersizlik yaşayacakalarını da belirtmişlerdir.

İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinde edinilen bilgilerin öğretmenlik yaşamına sağlayacağı katkıları *Farkında olma, Hazır olma, Çözüm üretme, Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi, Fayda sağlama, Yardım etme, Yanlış öğrenmeleri düzeltme, Çevreye katkısı* olmak üzere birçok kodda dile getirmişlerdir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini aldıktan sonra derse duyulan ihtiyaç noktasında görüşlerini geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları dersin içeriğine yönelik olarak ise *Uygulama, Güncellik* ve *Teknoloji* kullanımı hususlarında önerilerde bulunmuşlarıdır.

Çalışma sonucunda Alan Eğitimi Seçmeli Ders grubunda yer alan İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin lisans müfredatında zorunlu ders grubunda olması gerektiği öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle ortaya çıkmıştır. İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine duyulan ihtiyaç öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. Dersi alan öğretmen adayları meslek hayatlarında okuma ve yazma bilmeyen öğrenciyle karşılaştıklarında aldıkları eğitim sayesinde bu durumun üstesinden gelebileceklerini belirtmişlerdir.

Çalışmada ortaya çıkan bu sonuçlar neticesinde Türkçe öğretmeni adaylarının mesleğe başlamadan karşılaşacakları zorlukları tanımaları ve bu duruma hazır olmaları gerektiği düşünülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin yaşayacakları birçok sorunun yanında okuma yazma bilmeyen öğrencilerinin olması karşılaşılan zorlukların başında gelir. Öyle ki, okuma ve yazma bilmeyen bir öğrenci gerek Türkçe dersinde gerek diğer derslerde başarılı olamaz. Hatta bu beceriyi kazanamamış öğrenci sosyal hayatında da önemli sorunlar yaşar. Bu noktada önemli olan Türkçe öğretmeninin karşısına çıkan bu zorlukla mücadele etme yöntemlerini bilmesidir. Türkçe öğretmeninin öğretmen adayı olarak aldığı eğitim-öğretim süresince bu yöntemleri öğrenmesi onu mesleğe hazırlayan önemli adımlardan biridir. Bu nedenle Türkçe öğretmenliği lisans müfredatında İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin zorunlu ders olarak okutulmasında fayda görülmektedir.

Kaynakça

Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 271-284.

Bahşi, N. ve Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar. Millî Eğitim, 48(224), 181-211.

Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. Ekev Akademi Dergisi, Sayı: 1 275-294.

Başar, M. ve Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8(1), 1-20.

Bilge, H. ve Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 77-88 2(1).

Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir, Mesut Bütün). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: ilkokuma yazma öğretimi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(1) 80-106.

Göçer, A. (2019). Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Gönül, İ. ve Arslan, R. (2018). Birleştirilmiş sınıftan mezun öğrencilerin üst eğitim kademesinde karşılaştıkları sorunlar. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 43-62.

Güneş, F. (2019). İlkokuma yazma öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi.

Karayel, E. (2017). Birleştirilmiş Sınıf uygulaması olan ilkokullarda görevli öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. International Journal Of Leadership Training, 1(1), 26-39.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü.

Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13(50), 73-95.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yüksek Öğretim Kurulu (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. [Online]: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf Erişim Tarihi: 13. 09. 2021.

6- Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Faruk KAYMAN[1]

Veysel ELKATMIŞ[2]

APA: Kayman, F.; Elkatmış, V. (2021). Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 85-99. DOI: 10.29000/rumelide.1022570.

Öz

Bu çalışmada, göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Van ili merkez ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan 31 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışmada veri toplamak amacıyla yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre göçmen öğrencilerin; Türkçeyi yeterince bilmemek, öğretmen ve öğrencilerle anlaşmakta zorlanmak, sadece derslerde Türkçe konuşma imkânı bulmak, cihaz (tablet, bilgisayar vb.) eksikliği, internetin olmayışı, öğrencinin çalışmak zorunda kalması, kalabalık ev ortamı, evlerin fiziki açıdan yetersiz olması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük oluşu, diğer öğrencilerle uyum sorunu yaşamaları, teknolojiyi kullanamamaları, ailelerin ilgisizliği ve eğitime önem vermemeleri, çocuklarını çalıştırmaları, ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması gibi sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlar karşısında Türkçe öğretmenlerinin çeşitli çözüm önerileri sunduğu görülmüş, elde edilen tüm sonuçlar literatürde yer alan çalışmalar ışığında tartışılarak yorumlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Göçmen öğrenciler, uzaktan eğitim, Türkçe dersi, sorunlar

Teachers' views on the problems immigrant students experience in Turkish lessons during the distance education process

Abstract

In this study, it is aimed to determine the problems experienced by immigrant students in Turkish lessons during the distance education process and the solution proposals for these problems in line with the opinions of Turkish teachers. The case study, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 31 Turkish teachers working in public schools in the central districts of Van. The study group was selected by criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. In the study, a structured interview form was used to collect data, and the obtained data were analyzed by content analysis method. According to the results of the research, immigrant students; Not knowing Turkish enough, having difficulty in communicating with teachers and students, only having the opportunity to speak Turkish in lessons,

[1] Dr., Milli Eğitim Bakanlığı (Van, Türkiye), farukkayman@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7917-7188 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.10.2021-kabul tarihi: 20.11.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1022570]

[2] Dr., Milli Eğitim Bakanlığı (Kayseri, Türkiye), veysel.elkatmis@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9599-8330

lack of devices (tablets, computers, etc.), lack of internet, having to work for students, crowded home environment, physical inadequacy of houses, low readiness level of students It has been determined that students experience problems such as adaptation problems with other students, inability to use technology, indifference of families and not giving importance to education, having their children work, and low educational level of families. It was seen that Turkish teachers offered various solutions in the face of these problems, and all the results were discussed and interpreted in the light of the studies in the literature.

Keywords: Immigrant students, distance education, Turkish lesson, problems

Giriş

Göç olgusu insanlık tarihi kadar eskiye dayanır. İnsanlar savaşlar, iklim şartları, ekonomik nedenler, coğrafi koşullar ve daha birçok sebebe bağlı olarak bir yerden başka bir yere göç etmişlerdir. Bu göçler bazen bireysel bazen de kitleler hâlinde gerçekleşmiştir. Buna bağlı olarak farklı kültürler buluşmuş, toplumlar şekillenmiş, ülkelerin sınırları değişmiş, yeni devletler kurulmuş hatta medeniyetler meydana gelmiştir. Örneğin Avrupa devletlerinin temeli, tarihte bilinen ilk kitlesel göç hareketi olan "Kavimler Göçü" ile atılmıştır (Çapan ve Güvenç, 2017). Yakın tarihe gelindiğinde göç hareketlerinin 2. Dünya Savaşı'ndan sonra yoğunlaştığı görülmektedir (Karabulut, 2021). Dünya; Pakistan ve Hindistan arasında yapılan nüfus mübadelesi neticesinde 18 milyonluk bir göç hareketi ile en geniş göç dalgasını yaşamıştır (Deniz, 2014). Yine yakın bir tarihte yaşanan Arap Baharı sonrasında çok yoğun göç hareketlerinin gerçekleştiği görülmüştür.

Suriye, adı geçen Arap Baharı hareketinden en çok etkilenen ülke olmuştur. Bu hareketin etkisiyle yaşanan savaş, 5 milyondan fazla insanın ülke içinde yer değiştirmesine ya da komşu ülkelere göç etmesine neden olmuştur. Jeopolitik konumu itibariyle başka ülkelere göç etmek için bir geçiş koridoru veya bizzat göç edilecek bir ülke durumunda olan Türkiye, özellikle Arap Baharı sonrası yoğun göçten en çok etkilenen ülkelerden biri olmuştur. Türkiye, özellikle 2011 yılından bu yana Suriye, Irak, Afganistan, İran, Pakistan ve çeşitli ülkelerden çok sayıda mülteci kabul etmiştir (Akkoyunlu Ertan ve Ertan, 2017). Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütünün Şubat-Mart 2021 yılı raporuna göre Türkiye'de 3,6 milyonu Suriyeli olmak üzere Irak, İran, Afganistan, Pakistan ve çeşitli ülkelerden gelenlerle birlikte 4 milyon civarında göçmen bulunmaktadır (BM Mülteci Örgütü, 2021).

Türkiye, yaşanan bu yoğun göçlerden dolayı ekonomik ve toplumsal birçok sorunla karşılaşmaktadır (Akkoyunlu Ertan ve Ertan, 2017). Karşılaşılan bu sorunlara yönelik çalışmalar, AFAD koordinatörlüğünde yürütülmektedir. Örneğin sağlık konusunda Türkiye'de bulunan kayıtlı Suriyelilere AFAD ve Sağlık Bakanlığı işbirliği ile tüm sağlık hizmetleri ücretsiz olarak verilmektedir. Aynı şekilde göçmenlerle ilgili önemli sorunlardan bir diğerinin de eğitim sorunu olduğu görülmektedir. Eğitim sorunu ile ilgili de Türkiye'nin birçok adım attığını söylemek mümkündür. AFAD, YÖK ve Millî Eğitim Bakanlığı işbirliği ile bazı genelgeler yayımlanmış buna göre eğitim sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiş, öğretmenlere yönelik bazı eğitim çalışmaları yapılmış, çeşitli etkinlikler düzenlenmiş, göçmen çocukların eğitim öğretimlerine bir standart getirilmeye çalışılmıştır. Böylece MEB tarafından göçmen çocukların eğitiminin yasal bir zemine oturtulması hedeflenmiştir (Aksoy, 2020; Şahin, 2020; Seydi, 2014). Türkiye'nin eğitim konusunda göçmenlere sunmuş olduğu hizmetlere bakıldığında Suriyeli öğrencilerin eğitime katılma oranları önemli bir veri olarak kabul edilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün verilerine göre 2019-2020 eğitim öğretim

yılında Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranı %63,23 iken bu oran 2020-2021 eğitim öğretim yılında % 64,22 olarak kaydedilmiştir (Hayat Boyu Öğrenme, 2021).

2019-2020 ile 2020-2021 eğitim öğretim dönemleri aynı zamanda Koronavirüs hastalığı olarak bilinen Covid-19 salgınının Türkiye'de etkilerinin görüldüğü dönemdir. Koronavirüs (Covid-19) ilk olarak Aralık 2019 tarihinde Çin'de görülmüş ve Ocak 2020'de tanımlanmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2021). Türkiye'de ise 11 Mart 2020'de ilk vaka görülmüş ve hastalığın birkaç ülkede salgına dönüşmesiyle aynı tarihte DSÖ (Dünya Sağlık Örgütü) tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020).

Covid-19 salgını pandemi olarak ilan edildikten kısa bir süre sonra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 16 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime geçilmesi kararı alınmıştır. Bu doğrultuda Eğitim Bilişim Ağı ve salgın tedbirlerinden dolayı kurulan TRT EBA TV üzerinden eğitim öğretime devam edilmeye başlanmıştır. Bu yolla öğrencilerin eğitim ve öğretimden uzaklaşmalarının önüne geçmek, eğitim hayatlarında olabilecek kayıpları en aza indirmek amaçlanmıştır (Aydın, 2020a). Salgın boyunca okulların kapalı kalması yerine eğitim öğretime uzaktan devam edilmesinin, tüm öğrencilerin yanında zaten dezavantajlı konumda olan mülteciler için de gerekli ve doğru bir yaklaşım olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Uzaktan eğitimin faydalı yönleri olmakla birlikte her öğrencinin iletişim ve uygulama araçları konusunda aynı imkâna sahip olmaması gibi bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır (Aydın, 2020b). Öğretmen görüşlerine göre Türk öğrenciler için uzaktan öğretim sürecindeki temel problemin teknik anlamda fırsat eşitliğinin olmamasından kaynaklandığı yapılan tespitler arasındadır (Kaplan ve Gülden, 2012). Bunun yanında uzaktan eğitim sürecinin öğrenci, öğretmen ve velileri birçok konuda olumsuz etkilediği görülmüştür (Can, 2020).

Yapılan araştırmalara göre göçmen öğrencilerin normal eğitim öğretim sürecinde birçok konuda sorun yaşadığı tespit edilmiş, bu sorunların genellikle iletişim kuramama sorunu, psikolojik sorun, ekonomik sorun, akademik başarısızlık, akran zorbalığı, öğretmen sorunu, okula kayıt sorunu, materyal sıkıntısı, ötekileştirme gibi sorunlar olduğu görülmüştür (Sarıer, 2020; Cırıt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Tanrıkulu, 2017). Bunun yanında göçmen öğrencilerin Türkçe derslerinde en fazla konuşma becerisinde zorlandıkları tespit edilmiştir (Temiz, 2020). Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programının da göçmen öğrencilere dil becerilerini kazandırma konusunda yetersiz kaldığı, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenlerinin yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yeterli eğitim almadıkları, bu nedenle bu derslerin işlenmesinin zorlaştığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018; Emin, 2016). Benzer şekilde uzaktan eğitim sürecinde yabancılara Türkçe öğretimi alanında da birçok sorun yaşandığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. 21 üniversitenin Türkçe öğretim merkezinde görev yapan öğretim görevlileri ile yürütülen çalışmada yabancı öğrencilerin en sık, konuşma ve yazma etkinliklerinde zorlandıkları, internet bağlantısı, teknik donanım ve dijital okuryazarlık yetersizliklerinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Şengül, 2021). Yine Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yapılan bir çalışmada, öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde iletişim, etkileşim ve sosyalleşme noktasında zorlandıklarını; derslerin sıkıcı geçmesi, derslere katılımın sağlanamaması, derslere odaklanamama, konuşma kaygısı gibi sorunlar yaşadıklarını; bu nedenle de uzaktan eğitimin konuşma ve yazma becerisini geliştirmediğini, öğretme yönünün zayıf olduğunu, işbirlikli öğrenmeyi engellediğini ifade etmişlerdir (Karatay, Kaya ve Başer, 2021). İlkokula devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin değerlendirildiği bir diğer çalışmada maddi durum, veli ilgisizliği ve dil sorunu gibi nedenlerle derslere katılımın azaldığı, derslerde verimin düştüğü, sınıf yönetimi ve aktif katılım sağlama konusunda sorunlar yaşandığı görülmüştür (Çalışır ve Özaslan, 2021). İlgili çalışmalar incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların ele alındığı

herhangi bir çalışma olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle ortaokulda okuyan göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesinin gerekli olduğu, bunun için eğitim öğretimin merkezinde yer alan öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinin bu sorunların giderilebilmesi noktasında önemli olacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülerek böyle bir çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Bu amaçla yapılan çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

- Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntem, çeşitli veri toplama araçları kullanılarak hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olunmak istenen durumlar için kullanılır (Creswell, 2015). Bu yöntemin temel amacı, araştırılmak istenen durum veya durumlar hakkında derinlemesine betimlemeler yaparak bunları olduğu gibi anlatmaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Nitel araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılan durum çalışmasında elde edilen sonuçlardan hareketle herhangi bir genelleme yapılmaz. Fakat bu sonuçlar, benzer durumların anlaşılabilmesinde bir örnek oluşturması bakımından önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşleri incelenerek mevcut durumun betimlenmesi amaçlanmış ve ortaya konan sonuçların bir örnek ve deneyim oluşturacağı düşünülmüştür.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Van ili merkez ilçelerine bağlı resmî ortaokullarda görev yapan ve sınıfında göçmen öğrenci bulunan 31 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel düşünce, daha önceden belirlenen birtakım ölçütleri karşılayan durumlara çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Marshall (1996), bu örneklemdeki asıl önemli noktanın, seçilecek durumların bilgi sağlamak bakımından zengin olması olduğunu söyler. Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin seçiminde sınıfında en az bir göçmen öğrencinin olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken öğretmenlerin gönüllü katılımına özen gösterilmiş, bu konuda gönüllü olmayan öğretmenler çalışma grubuna alınmamıştır.

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet durumları Tablo 1'e aktarılmıştır.

Tablo 1: *Katılımcıların Cinsiyet Durumları*

Türkçe Öğretmeni	**f**	**%**
Kadın	17	61.29
Erkek	14	38.71
Toplam	31	100

Tablo incelendiğinde çalışma grubunda yer alan erkek öğretmen sayısıyla kadın öğretmen sayısının birbirine yakın olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görev sürelerine ait bilgiler Tablo 2'ye yansıtılmıştır.

Tablo 2: *Katılımcıların Görev Süreleri*

Görev Süresi	**f**	**%**
1-5 yıl	9	29.0
6-10 yıl	9	29.0
11-15 yıl	7	22.6
16-20 yıl	4	12.9
21 yıl ve üzeri	2	6.5
Toplam	31	100

Tablo 2'ye göre, çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin %29'u (f=9) 1-5 yıl arası, %29'u (f=9) 6-10 yıl arası, %22,6'sı (f=7) 11-15 yıl arası, %12,9'u (f=4) 16-20 yıl arası, %6,5'i (f=2) ise 21 yıl ve üzeri meslekî deneyime sahiptir.

Türkçe öğretmenlerinin sınıflarında eğitim gören göçmen öğrencilerin uyrukları Tablo 3'e aktarılmıştır.

Tablo 3: *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Sınıflarında Öğrenim Gören Göçmen Öğrencilerin Uyrukları*

Öğrencinin Uyruğu	**f**	**%**
Suriye	21	37
Afganistan	7	26
Irak	3	22.2
Toplam	31	100

Tablo 3'e göre Türkçe öğretmenlerinden 21'inin sınıfında Suriyeli, 7'sinin sınıfında Afgan, 3'ünün sınıfında ise Iraklı öğrenciler öğrenim görmektedir.

Veri toplama aracı

Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik Türkçe öğretmenlerinin sunacakları çözüm önerilerini tespit etmek amacıyla yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form Türkçe Eğitimi Bölümünde uzman iki öğretim üyesine gönderilmiş, alınan dönütler sonucunda forma son hâli verilmiştir. Çalışmada kullanılan form iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde çalışmaya katılan öğretmenin cinsiyeti, mesleki deneyimi ve sınıfında öğrenim gören göçmen öğrencilerin uyruğuyla ilgili üç soru yer almaktadır. Formun ikinci bölümü ise Türkçe öğretmenlerine yönelik iki sorudan oluşmaktadır. Birinci soruda göçmen

öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların neler olduğu, ikinci soruda ise Türkçe öğretmenlerinin bu sorunlara karşı ne gibi çözüm önerileri sunabileceği sorulmuştur.

Verilerin toplanması

Çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşlerine başvurulacak Türkçe öğretmenlerini tespit etmek amacıyla Van İl Millî Eğitim Müdürlüğünden göçmen öğrencilerin öğrenim gördüğü okulların listesi alınmıştır. Listede yer alan okulların müdürleriyle irtibata geçilmiş, sınıfında göçmen öğrenci olan Türkçe öğretmenlerinin isimleri ve iletişim bilgileri istenmiştir. Daha sonra bu öğretmenlerle görüşülmüş, çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlerle konuşularak belirlenen gün ve saate okullarına gidilmiş ve görüşme formu aracılığıyla görüşleri alınmıştır. Görüşme formları her iki araştırmacı tarafından incelenmiş; eksik, anlaşılmayan veya kapalı kalan bölümler için katılımcı aranarak elde edilen veriler netleştirilmeye çalışılmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri okuyucunun anlayabileceği açıklıkta sunabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu nedenle ilk etapta veriler kodlanır, bu kodları genel düzeyde açıklayabilecek temalar bulunur, daha sonra veriler bulunan kodlara ve temalara göre düzenlenir ve tanımlanır, nihayetinde ise tanımlanan ve okuyucuya sunulan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler her iki araştırmacı ve Türkçe Eğitimi Bölümünde uzman bir öğretim üyesi tarafından üç defa okunduktan sonra katılımcı görüşleri kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş, oluşturulan kodlar ve temalar tabloya aktarılmıştır. Tabloya aktarılan bu veriler yorumlanmış ve veriler ışığında çeşitli sonuçlar çıkarılmıştır. Analiz esnasında katılımcı görüşleri Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmış, bulguları desteklemek amacıyla her bir tablo altında konuyla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri aynen alıntılanarak verilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik

Geçerliği ve güvenirliği sağlamak amacıyla çalışmanın başından sonuna kadar titizlikle hareket edilmiştir. Öncelikle çalışmaya katılacak olan öğretmenlerin gönüllü ve istekli olmalarına özen gösterilmiştir. Ayrıca çalışma grubunun konu hakkındaki düşüncelerini tespit etmek için oluşturulan görüşme formu, Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilerdeki eksik veya kapalı bölümler, katılımcılarla görüşülerek tamamlanmış veya netleştirilmiştir. Verilerin analizi esnasında sağlıklı sonuçlar elde edebilmek için her iki araştırmacıyla birlikte yukarıda bahsi geçen bir uzmanın da katılımıyla veriler kodlanmış, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak yapılan hesaplamada kodlamaların güvenirliği 0,82 olarak bulunmuştur. Yine araştırmanın güvenirliğini artırmak için doğrudan alıntılara yer verilmiş, bazı öğretmenlerin ifadeleri olduğu gibi aktarılmıştır.

Bulgular

Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara karşı önerecekleri çözüm yollarını ortaya koymak için Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş, elde edilen bulgular aşağıda iki başlık hâlinde verilmiştir.

Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunlar

Bu başlık altında, göçmen öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları sorunlara yer verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşleri analiz edilerek kodlanmış ve bu kodlardan kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 4'e aktarılmıştır.

Tablo 4: *Göçmen Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar*

Kategoriler	**Kodlar**	***f***
Dil Sorunu	Türkçeyi yeterince bilmemek	26
	Öğretmen ve öğrencilerle anlaşmakta zorlanmak	18
	Sadece derslerde Türkçe konuşma imkânı bulmak	10
Ekonomik Sorunlar	Cihaz (tablet, bilgisayar vb.) eksikliği	25
	İnternetin olmayışı	21
	Öğrencinin çalışmak zorunda kalması	14
	Kalabalık ev ortamı	11
	Evlerin fiziki açıdan yetersiz oluşu	9
Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	Hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük oluşu	21
	Diğer öğrencilerle uyum sorunu yaşamaları	12
	Teknolojiyi kullanamamaları	11
Veliden Kaynaklanan Sorunlar	Ailenin ilgisizliği ve eğitime önem vermemesi	15
	Çocuklarını çalıştırmaları	9
	Ailenin eğitim düzeyinin düşük oluşu	7

Tablo incelendiğinde göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların dört farklı kategori oluşturduğu görülmüştür. Bunlar; *dil sorunu, ekonomik sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar, veliden kaynaklanan sorunlar* şeklinde kategorize edilmiştir.

Dil sorunu kategorisinde yer alan sorunlardan birisi bu öğrencilerin Türkçeyi yeterince bilmemeleridir. Bu durumu Ö3, "*Türkçeye yeterince hâkim değiller. Eğitim uzaktan olunca bu sorun çok daha büyüyor. Yüz yüze eğitimde bir nebze de olsa aşabiliyorlardı bu durumu fakat canlı derslerde Türkçeyi yeterince bilmemeleri çok büyük bir sorun. Bu durum onları içe kapanmaya da itiyor."* şeklinde ifade etmiştir. Bu kategoride yer alan bir diğer sorun, göçmen öğrencilerin öğretmen ve öğrencilerle anlaşmakta zorlanmalarıdır. Ö14 bu sorunu, "*Türkçeyi pek bilmedikleri için ders esnasında hem benimle hem de öğrencilerle anlaşamıyorlar. Bir soru soruyorum fakat yeterince anlamadıkları için birkaç defa tekrarlamak zorunda kalıyorum. Bu sorun onları da bizi de çok zorluyor. Bazen kimseyle anlaşamadıkları için çok utanıyorlar. Ayrıca bu öğrencilere canlı derslerde anlatmak daha zor oluyor ve zaman kaybı oluşuyor. Dolayısıyla diğer öğrencilerin de hakkına girmiş oluyoruz."* şeklinde dile getirmiş ve anlaşamama sorununun, beraberinde birçok sorun doğurduğunu ifade etmiştir. Dil sorunu kategorisinde yer alan sorunlardan biri de bu öğrencilerin sadece derslerde konuşma imkânı bulmaları ve bu nedenle de dili bir türlü öğrenememeleridir. Konu hakkında Ö31 şunları ifade etmiştir: *"Çocukların Türkçeyi sadece derslerde konuşuyor olmasından mütevellit Türkçe öğrenmekte zorlanması. Bu çocukların Türkçeyi günlük hayatta pek çok platformda konuşabilmeleri gerekir ki bu sorunu aşabilsinler. Canlı dersler otuz dakika sürüyor. Derslerde onlara ders mi anlatalım Türkçeyi mi öğretelim?"*

Ekonomik sorunlar kategorisinde beş sorun yer almaktadır. Bunlardan biri cihaz eksikliği sorunudur. Uzaktan eğitimde tablet, bilgisayar vb. teknolojik aletlerin olmayışı öğrencinin hiçbir derse girememesine neden olmaktadır. Diğer öğrenciler gibi göçmen öğrencilerin de bu sorun nedeniyle derslerden uzak kaldığı görülmektedir. Ö22 bu sorunu, *"Bilgisayar, tablet vb. materyal eksikliği en büyük sorunlardan biri. Bunlar olmayınca derse giremiyorlar. Bu nedenle yüz yüze eğitimin başlamasını dört gözle bekliyoruz."* şeklinde ifade etmiştir. Cihaz eksikliğinin yanında diğer bir ekonomik sorun bu öğrencilerin evlerinde internet bağlantısının olmamasıdır. Ö20 konu hakkında şunları söylemektedir: *"İnternet erişiminin olmaması bu öğrencilerin en büyük handikabı. Yüz yüze eğitimde bu tür sorunlar yoktu fakat uzaktan eğitimde bu eksiklik, yabancı öğrencilerin var olan sorunlarını daha da arttırmıştır."* Ekonomik sorunlardan bir diğeri, maddi durumları kötü olduğu için bu öğrencilerin çalışmak zorunda kalmalarıdır. Bu sorunu Ö16, *"Çoğunun maddi durumu çok zayıf ve bu süreçte çocuklar babalarıyla çalışmaya gidiyorlar."* şeklinde dile getirmiştir. Diğer bir ekonomik sorun ev ortamının kalabalık oluşudur. Ö13, *"Bu öğrencilerin aileleri genelde kalabalık olduğu için ders esnasında çok fazla ses olmakta. Çıkan ses yüzünden çoğunlukla ne dediğimizi anlamıyorlar."* diyerek bu sorunu ifade etmeye çalışmıştır. Evlerin fiziki açıdan yetersiz oluşu da göçmen öğrencilerin karşılaştığı ekonomik sorunlar arasında yer almaktadır. Ö25'in konu hakkında görüşleri şöyledir: "*Öğrencilerin kendilerine ait bir alanı bulunmadığı için ve yaşadıkları evler az odalı olduğu için tüm ailenin derse katılımı ve gürültü oluşumu."*

Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlardan biri bu öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması yüzünden dersi anlamakta zorluk çekmeleridir. Ö28 bu sorunu, *"Türkçe metinleri okumada sıkıntı yaşıyorlar, yazılı anlatım becerileri yeterince gelişmemiş, bir soru sorulduğunda soruya cevap vermekte zorlanıyorlar. Kısacası bu öğrenciler kendi sınıflarındaki öğrencilere göre çok gerideler ve bu durum yüzünden anlattığımız çoğu şeyi anlamıyorlar, bir de uzaktan eğitim olunca oldukça zorlanıyorlar."* şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden kaynaklanan diğer bir sorun, göçmen öğrencilerin diğer öğrencilerle uyum sorunu yaşamalarıdır. Bu durumun canlı derslere de yansıdığını söyleyen öğretmenler, bu sorun yüzünden bazı göçmen öğrencilerin derslere katılmak istemediğini ifade etmişlerdir. Ö11 bu sorunu şöyle açıklamaktadır: *"Göçmen öğrencilerin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri de uyum sorunudur. Faklı bir kültürden geldikleri için uyum sağlamakta zorlanıyorlar. Diğer öğrencilerle arkadaşlık kuramıyorlar ya da kurmak istemiyorlar. Derslerde bundan kaynaklanan bir çekingenlikleri var. Uzaktan eğitim aşamasında da aynı sorun var. Bu uyum sorununu atlatamadıkları için bazen derslere bile katılmak istenmediklerini söylüyorlar."* Öğrencilerden kaynaklanan sorunlardan biri de teknolojiyi kullanamamalarıdır. Bu durum onların derse katılamamalarına, katılsalar bile verimli ders işleyememelerine neden olabilmektedir. Ö26 bu durumu, *"Teknoloji konusunda iyi değiller. Bilgisayar ya da tableti açmakta zorlanan öğrenciler bile var. Eba kullanımını anlamıyorlar (Eba'ya giriş yapamıyorlar)."* sözleriyle dile getirmiştir.

Göçmen öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların bir kısmı da veliyle, aileyle ilgilidir. Bu sorunlardan biri velinin derslere, okula karşı ilgisiz olması ve eğitime önem vermemesidir. Ö19 bu sorun hakkında şunları ifade etmiştir: *"En büyük sorun ailelerin ilgisizliğidir. Aileler çocuklarıyla yeterince ilgilenmiyorlar. Eğitime önem vermiyorlar. Canlı derslere katılmayı çok isteyen göçmen öğrencilerim var. Ailesinin durumu kötü değil fakat bu bakış açısı yüzünden çocuk derslere katılamıyor. Çünkü başka işlere gitmek zorunda kalıyor, ev işleriyle uğraşıyor. Aile ilgisiz çünkü. Çocuğun eğitimi onun için çok önemli değil."* Veliden kaynaklanan diğer bir sorun çocukların çalıştırılmasıdır. Dışarıda çalışan çocukların derslere katılamadıklarını söyleyen öğretmenler, evde çalışması gereken başka aile fertlerinin bulunduğunu fakat aileler kendilerince uzaktan eğitimi fırsat bilerek çocukları çalıştırdıklarını söylemişlerdir. Ö22 bu sorunu, *"Aileler uzaktan eğitimi fırsat bilip*

çocukları çalıştırıyor. Evde abileri var çalışmıyor fakat çocuk çalıştırılıyor. Bazı ailelerin buna çok ihtiyacı da yok fakat çocuklar çalıştırıldığı için canlı derslere de katılamıyorlar maalesef." şeklinde dile getirmiştir. Velilerden kaynaklanan sorunlardan biri de eğitim düzeylerinin düşük oluşudur. Bu nedenle öğrenciler öğrenme eylemini yalnız yürütmek zorunda kalmakta, göçmen öğrencilerin daha çok zorlandıkları uzaktan eğitim sürecinde veliler onlara destek olmamaktadır. Ö24 bunu, *"Aile eğitim düzeyinin yetersiz olması önemli bir sorun. Öğrenciler dersleri anlamakta zorlanıyorlar, canlı derslerde daha çok zorlanıyorlar. Velilerin eğitim düzeyi de düşük olunca öğrenci bu konuda yalnız kalıyor."* sözleriyle ifade etmiştir.

Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri

Bu bölümde, göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin sunduğu çözüm önerileri yer almaktadır. Sunulan çözüm önerileri aşağıdaki tabloya yansıtılmıştır.

Tablo 5: *Göçmen Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Çözüm Önerileri*

Kategoriler	**Kodlar**	***f***
Dil Sorununa İlişkin Çözüm Önerileri	Türkçeyi öğrenmelerine yönelik çalışmalar yapılmalı	23
	Öğretmenlere yabancılara Türkçe öğretimi konusunda seminerler verilmeli	14
	Aileler bilinçlendirilerek evlerde de Türkçe konuşulmalı	8
Ekonomik Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	Cihaz ve internet desteği verilmeli	27
	Ailelere maddi destek verilmeli	18
	Ailelere iş imkânı sağlanmalı	12
	EBA destek noktalarının sayısı arttırılmalı	7
Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	Bu öğrencilere bireysel canlı ders verilmeli	15
	Bu öğrencilere uyum eğitimi verilmeli	15
	Öğrencilere teknolojik cihazların kullanımı öğretilmeli	11
	Öğrenciler ayrı sınıflarda veya okullarda eğitim görmeli	7
Veliden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	Ailelere öğrencilerin eğitimine destek vermeleri için seminerler verilmeli	17
	Aileler, çocuklarını okula göndermeleri noktasında teşvik edilmeli	14
	Ailelerin eğitimine yönelik kurslar açılmalı	8

Tablo 5'te göçmen öğrencilerin sorunlarına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri yer almaktadır. Katılımcıların, göçmen öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik 14 farklı çözüm sundukları görülmüştür.

Katılımcılar, dil sorunu kategorisinde yer alan sorunlara yönelik üç farklı çözüm önerisi sunmuşlardır. Türkçeyi yeterince bilmeyen göçmen öğrencilerin bu sorunlarını gidermek için Türkçeyi öğrenmelerine yardımcı olabilecek çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Göçmen öğrencilerin öğretmenlerle anlaşmakta zorlandıklarını belirten öğretmenler, öğretmenlerin bu öğrencileri daha iyi anlayabilmeleri ve derslerde daha verimli olabilmeleri için yabancılara Türkçe öğretimi konusunda eğitim almalarının faydalı olacağı dile getirilmiştir. Bu öğrencilerin sadece okulda veya derslerde Türkçe konuştuklarını, bunun dışında Türkçe konuşma imkânı bulamadıklarını söyleyen katılımcılar, öğrencilerin Türkçeyi daha iyi ve daha hızlı öğrenebilmeleri için evlerde de Türkçe konuşmalarının sağlanması gerektiğini ifade etmiş, aileleri konu hakkında bilinçlendirmenin önemini vurgulamışlardır.

Türkçe öğretmenlerinin ekonomik sorunlara ilişkin dört farklı çözüm önerisi sunduğu görülmüştür. Öğrencilerin, cihaz ve internet eksikliği nedeniyle canlı derslere katılamadığını söyleyen öğretmenler, bu sorunu gidermek için Bakanlık tarafından veya hayır kurumları aracılığıyla bu öğrencilere tablet ve internet desteğinin verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca Bakanlığın, evinde internet bağlantısı ve/veya tablet olmayan öğrencilerin canlı derslere katılabilmelerini sağlamak için uygulamaya koyduğu EBA destek noktalarının sayısının artırılması gerektiği söylenmiştir. Öğrencinin çalışmak zorunda kalması nedeniyle canlı derslere katılamaması veya canlı derslere katıldığı hâlde evi küçük olduğu için ve ailedeki fert sayısının fazlalığı yüzünden verimli ders işleyemeyişi karşısında iki farklı çözüm önerisi sunulmuştur. Buna göre, öğrencilerin derslere katılabilmesi için veya derslerden istenen verimi alabilmeleri için bu ailelere iş imkânı sağlanmalı veya maddi destek verilmelidir.

Öğretmenler, öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlara yönelik dört ayrı çözüm önerisi sunmuşlardır. Göçmen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu söyleyen öğretmenler, bu sorunu aşabilmek için bu öğrencilere bireysel canlı ders vermenin daha doğru olacağını dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar ise göçmen öğrencilerin farklı bir sınıfta veya sadece bu öğrencilerin bulunduğu okullarda öğrenim görmelerinin çok daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Göçmen öğrencilerin uyum sorunu yaşadıklarını, bu nedenle derslerine odaklanamadıklarını vurgulayan katılımcılar, bu sorunu gidermek için bu öğrencilere uyum eğitiminin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Teknolojik cihazları kullanma noktasında iyi durumda olmayan öğrencilerin bu sorununu gidermek için ise onlara bu cihazların kullanımına yönelik eğitimin verilmesinin faydalı olacağı söylenmiştir.

Katılımcılar, göçmen öğrencilerin velilerden kaynaklanan sorunlarına ilişkin üç farklı çözüm önerisi sunmuştur. Göçmen ailelerin okula karşı ilgisiz olduklarını ve eğitime önem vermediklerini söyleyen öğretmenler, bu sorunu aşabilmek için ailelere konuyla ilgili farklı seminerlerin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar, göçmen ailelerin ihtiyaçları olmadığı hâlde çocuklarını çalıştırdıklarını dile getirmiş, sorunu giderebilmek için bu ailelerin çeşitli yollarla (eğitici seminerler, ikna) teşvik edilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bazı Türkçe öğretmenleri de ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olduğunu vurgulamışlardır. Bu sorunu gidermek ve göçmen ailelerin eğitim düzeyini yükselterek öğrencilere eğitimlerinde yardımcı olmalarını sağlamak için bu ailelerin eğitimine yönelik kurslar açmanın faydalı olacağını dile getirmişlerdir.

Sonuç ve tartışma

Çeşitli nedenlerle sürekli göç alan Türkiye, özellikle 2011 yılından sonra yoğun bir insan göçüne maruz kalmıştır. BM Mülteci Örgütünün 2021 yılı verilerine göre Türkiye'de bulunan göçmen sayısı, 3,6 milyonu Suriyeli olmak üzere 4 milyonu geçmiştir. 4 milyon göçmenin yaklaşık 1,2 milyonu eğitim

öğretim çağında bulunmaktadır (Hayat Boyu Öğrenme, 2021). Türkiye yapmış olduğu yasal düzenlemelerle, hangi sebeple olursa olsun ülkede bulunan göçmen çocukları eğitim öğretime dâhil edebilmektedir (Eren, 2019). Göçmenlerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu konusunda AFAD, YÖK ve MEB birlikte hareket ederek birçok çalışma gerçekleştirmektedir. Yapılan çalışmalar neticesinde her geçen yıl göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine daha çok katıldıkları görülmektedir (Hayat Boyu Öğrenme, 2021). Ancak tüm gelişmelere rağmen göçmen öğrencilerin hâlâ müfredat, öğretmen, materyal, dil, koordinasyon, ekonomi ve aile gibi bazı konularda sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir (Coşkun, vd. 2017; Emin, 2016; Erdoğan, 2014; Özer vd. 2016; Levent ve Çayak, 2017; Seydi, 2014; Yılmaz, 2015; Börü ve Boyacı, 2016; Sarıer, 2020; Cırıt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Tanrıkulu, 2017; Temiz, 2020; Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018; Erdem, 2017,).

Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek amacıyla Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı bu çalışmada farklı sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde, Türkçe derslerinde göçmen öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Bunlar; Türkçeyi yeterince bilmemek, öğretmen ve öğrencilerle anlaşmakta zorlanmak, sadece derslerde Türkçe konuşma imkânı bulmak, cihaz (tablet, bilgisayar vb.) eksikliği, internetin olmayışı, öğrencilerin çalışmak zorunda kalması, kalabalık ev ortamı, evlerin fizikî açıdan yetersiz oluşu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük oluşu, teknolojiyi kullanamamaları, diğer öğrencilerle uyum sorunu yaşamaları, ailelerin ilgisizliği ve eğitime önem vermemesi, ailelerin eğitim düzeylerinin düşük oluşu, çocuklarını çalıştırmaları şeklinde ifade edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan hareketle sorunların genel olarak dört farklı kategori oluşturduğu görülmektedir. Bunlar; dil sorunu, ekonomik sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar, veliden kaynaklanan sorunlar şeklinde kategorize edilmiştir.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde, Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunların başında dil sorununun yer aldığı görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlere göre göçmen öğrencilerin Türkçeyi yeterince bilmemeleri, hem öğretmenle hem diğer öğrencilerle anlaşmakta zorlanmaları ve sadece derslerde Türkçe konuşma imkânı bulmaları bu öğrencilerin en önemli dil sorunları olarak ön plana çıkmaktadır. Temiz (2020), yaptığı çalışmasında normal eğitim döneminde de göçmen öğrencilerin en büyük sorununun dil sorunu olduğunu, bu öğrencilerin Türkçeyi konuşma noktasında zorluk yaşadıklarını belirlemiştir. Aynı şekilde Börü ve Boyacı (2016) da mültecilerin yaşadıkları en önemli sorunu, dil sorunu olarak tespit etmiştir. Erdem (2017), benzer şekilde mülteci öğrencilerin en temel sorununun dil sorunu olduğunu ifade etmiştir. Yine çalışmanın bulgularının yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalarla da örtüştüğü görülmektedir. Zira Şengül (2021), uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin daha çok konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerde zorlandığını ortaya koymuştur.

Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerine göre mülteci öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde dil sorunundan sonra en çok ekonomik nedenlerden kaynaklanan sorunlar yaşamaktadırlar. Özellikle uzaktan eğitimin en önemli ayağı olan internet bağlantısının ve uzaktan erişim sağlayabilecekleri cihazların olmayışı, mülteci öğrencilerin derslere katılamamasına neden olmaktadır. Bunun yanında ailelerin maddi imkânsızlıklardan dolayı çocuklarını çalıştırmak zorunda kalmaları ve elverişsiz ev koşulları nedeniyle öğrencilerin verimli ders işleyememesi gibi nedenlerin, bu öğrencileri uzaktan eğitime katılma konusunda zorladığı yapılan tespitler arasındadır. Ekonomik sebeplerin, göçmen çocukları çocuk işçiliğe, erken yaşta evliliğe zorladığı, bu nedenle eğitimin öncelikli olarak

görülmemesine neden olduğu yapılan birçok çalışmada tespit edilmiştir (Uğurlu, 2018; He vd. 2015; Peterson, 2011; UNICEF, 2016). Konuyla ilgili yapılan çalışmalara göre başta Suriyeli öğrenciler olmak üzere mülteci öğrencilerin ekonomik yönden desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir (Seydi, 2014; Tanrıkulu, 2017). Karatay, Kaya ve Başer (2021), yaptıkları çalışmada yabancı öğrencilerin uzaktan eğitimi internet, bilgisayar, tablet ve cep telefonu gibi maliyetlerden dolayı ekonomik bulmadıklarını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yapılmış çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Çalışma grubu öğretmenlerine göre uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan bir diğeri de öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlardır. Buna göre öğrencilerin teknolojiyi kullanamamaları, diğer öğrencilerle uyum sorunu yaşamaları ve hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması en temel sorunlardır. Eroğlu ve Okur (2021) tarafından uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde Türkçeyi öğretmeyi ön hazırlık gerektiren bir süreç olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Tunga, Engin ve Çağıltay (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, göçmen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin Türkçe derslerine uygun olmadığını, bu nedenle sıkıntılar yaşadıklarını söylediklerini belirtmişlerdir. Emin (2016)'e göre Türkiye'deki göçmenlerin Türkçeyi öğrenememeleri, topluma uyum sağlamalarını geciktirmektedir. Dil sorunu, teknolojiyi kullanamama sorununu da beraberinde getirmektedir. Örneğin göçmen öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağından (EBA) yararlanabilmeleri Türkçeyi kullanabilmelerine bağlıdır. Dolayısıyla dil sorunu yaşayan bu öğrenciler, EBA gibi teknolojik çalışmaları takip etmekte zorluk yaşamaktadırlar (Çelik ve Kardaş İşler, 2020). Çalışır ve Özaslan (2021) da yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunu yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde göçmen öğrencilerin yaşadıkları sorunların bir kısmının da velilerden kaynaklanan sorunlar olduğu yine katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ailenin ilgisizliği, eğitim düzeylerinin düşük oluşu, ihtiyaç olmadığı hâlde çocuklarını çalıştırmaları, öğrencilerin uzaktan eğitime katılmalarına engel olmaktadır. Erdem (2017)'e göre mülteci ailelerin büyük çoğunluğu ekonomik ve eğitimsel yönden yetersiz durumdadır. Bu durum da çocukların eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir. Yine Ergen ve Şahin (2019)'e göre göçmen ailelerin ekonomik ve kültürel sorunları çocukların eğitimine doğrudan yansımaktadır. Aynı şekilde Başar, Akan ve Çiftçi'ye (2018) göre eğitim öğretim sürecinde velilerin yaşadığı dışlanmışlık ve okul-veli iletişimi, velinin öğrenciye desteğini azaltmaktadır. Velinin duyarsızlığı ve çocuğuna sahip çıkmaması da eğitim öğretimi olumsuz etkileyen bir durumdur (Arabacı vd., 2014). Kaplan ve Gülden (2021) de yaptıkları çalışmada velilerin uzaktan eğitime desteklerinin yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen sonuçların hem yabancılara uzaktan Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarıyla hem de konuyla ilgili diğer çalışmalarla örtüştüğü görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin ifadelerinden hareketle uzaktan eğitim süreci ile normal eğitim sürecinde yaşanan sorunların benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bunun yanında internet bağlantısının olmaması, canlı derslere katılmak için gerekli olan tablet, bilgisayar vb. cihazların bulunmaması, Türkçeyi iyi bilmeyen öğrencilere Türkçe dersinin kazanımlarını canlı dersler vasıtasıyla vermenin zorluğu, ailelerin okulların uzaktan eğitime geçmesini fırsat bilerek çocuklarını çalıştırmaları gibi sorunların uzaktan eğitim süreciyle birlikte ortaya çıkan sorunlar olduğu görülmektedir.

Türk eğitim sisteminde azımsanmayacak bir sayıda olan göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların çözümü noktasında eğitim öğretimin merkezinde bulunan öğretmenlerden görüş alınması, sorunların çözümüne katkı sağlaması bakımından önemli

görülmektedir. Bu itibarla çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin belirledikleri ve dört kategoriye ayrılan sorunlara karşı yine Türkçe öğretmenlerinin sunmuş oldukları çözüm önerileri şu şekildedir:

- Dil sorununa ilişkin çözüm önerileri: Türkçeyi öğrenmelerine yönelik çalışmalar yapılmalı, öğretmenlere yabancılara Türkçe öğretimi konusunda seminerler verilmeli, aileler bilinçlendirilerek evlerde de Türkçe konuşulmalıdır.

- Ekonomik sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Göçmen öğrencilere cihaz ve internet desteği verilmeli, aileler maddi açıdan desteklenmeli, ailelere iş imkânı sağlanmalı, EBA destek noktalarının sayısı artırılmalıdır.

- Öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Bu öğrencilere bireysel canlı ders verilmeli, uyum eğitimi verilmeli, teknolojik cihazların kullanımı öğretilmeli, yine bu öğrenciler ayrı sınıflarda veya okullarda eğitim görmelidir.

- Veliden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Ailelere öğrencilerin eğitimine destek vermeleri için seminerler verilmeli, çocuklarını okula göndermeleri noktasında aileler teşvik edilmeli, ailelerin eğitimine yönelik kurslar açılmalıdır.

Bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin sunmuş oldukları önerilerin Eroğlu, Topal ve Çalışkan (2021) tarafından yapılan çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin sunmuş oldukları önerilerle doğrudan ya da dolaylı olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir. Zira çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde zengin altyapı ve içerik ihtiyacının karşılanması, konu ile ilgili gerekli eğitimlerin verilmesi ve çevrimiçi derslere uygun platformların oluşturulması gerektiği önerilmektedir.

Kaynakça

Akkoyunlu Ertan. K. & Ertan, B. (2017). Türkiye'nin Göç Politikası. *İktisat ve Sosyal Bilimlerde Güncel Araştırmalar, 1*(2), 7-39.

Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler, 7*(14), 37-51.

Arabacı, İ.B., Başar, M., Akan, D. & Göksoy, S. (2014). An analysis about educational problems in camps in which Syrian refugees stay: condition analysis, *International Journal of Social Sciences & Education 4*(3), 80-94.

Aydın, E. (2020a). Covid-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 877-894.

Aydın, E. (2020b). Covid-19 döneminde EBA ile yapılan uzaktan eğitim sürecinde canlı Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Journal of History School,* 50, 512-540.

Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal, 26(5),* 1571-1578.

BM Mülteci Örgütü. (2021, 14 Mayıs). Erişim Adresi: www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2021/05/UNHCR-Turkey-Operational-Update-February-March-2021-TRKF.pdf

Börü, N. & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 11*(14), 123-158.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 11-53.

Cırıt Karaağaç, F. & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 530-568.

Coşkun, İ., Ökten Eren, C., Dama, N., Barkçin, M., Zahed, S., Fouda, M., Toklucu, D., Özsarp, H. (2017). *Engelleri Aşmak Türkiye'de Suriyeli Çocukları Okullaştırmak.* İstanbul, SETA.

Cresswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çalışır, M., Özaslan, H. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö10), 192-213

Çapan, F. & Güvenç, B. (2017). Kavimler göçü ve Batı Roma İmparatorluğu'nun çöküşü. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(18), 629-640.

Çelik, S. & Kardaş İşler, S. (2020). Göç mağduru Suriyeli öğrencilerin Covid-19 salgını sürecindeki öğrenme deneyimleri. *Millî Eğitim Dergisi, 49 (Özel Sayı 1),* 783-800.

Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 181(181),* 175-204.

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: temel eğitim politikaları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Analiz Dergisi*, 153, 4-25.

Erdoğan, M. M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması*. İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 26-42.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 213-234.

Ergen, H.ve Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(44), 377-405.

Eroğlu, A. & Okur, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçeyi uzaktan öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö10), 325-338.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, (2021, 14 Mayıs) Erişim Adresi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/18114946_17155955_3_KASIM__2020__YNTERNET_BULTENY_Sunu.pdf

He, Y., Bettez, S.C. & Levin, B.B. (2015). Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants. *Urban Education*, 7, 1-29.

Karabulut, A. (2021). Yurt dışına Türk göçü ve göçün etkileri (s. 1-11). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi içinde (Ed: Karabulut, A. & Tunagür, M.). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Kaplan, K., Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (24), 233-258.

Karatay, H., Kaya, S., Başer, D. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (24), 223-232.

Koçoğlu, A. & Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkokul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education, 6*(2), 131-160.

Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. *14*(27), 17-35.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice, 13*(6), 522-526.

Miles, M. B. & Huberman A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. CA: Thousand Oaks, Sage Pub.

Özer, Y.Y., Komşuoğlu, A. & Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(37), 76-110.

Peterson, S.D. (2011). Conflict, education and displacement. *Conflict and Education: An Intedisciplinary Journal, 1*(1), 1-5.

Sağlık Bakanlığı, (2021, 14 Mayıs). Erişim Adresi: https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html

Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 3*(1), 80-111.

Serçemeli, M & Kurnaz, E. (2020). Covıd-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 40-53.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye"nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 31, 267-305.

Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9*(1), 377-394.

Şengül, K. (20121). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (24), 174-222.

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi,* 86*,* 127-144.

Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, *2*(2), 45-59.

Tunga, Y., Engin, G. & Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 317-333.

Uğurlu Eren, Z. (2018). *Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Okula Uyum Sorunlarının Çözülmesi Ve Desteklenmesinde Öğretmen Etkisi*. A. Solak (Ed.) Şiddet ve Sosyal Travmalar içinde (ss. 178-242). Ankara, HEGEM.

UNICEF (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar Bilgi Notu Ekim 2016. Erişim Adresi: https://www.unicef.org/turkey/raporlar/t%C3%BCrkiyedeki-suriyeli-%C3%A7ocuklar-bilgi-notu-ekim-2016

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara, Seçkin Yayınları.

Yılmaz, A. (2015) Uluslararası göç ve Türkiye'deki çocuk göçmenler ve sığınmacı ailelere tanınan haklar ve daha iyi uygulamalar için öneriler. *Akademik Bakış Dergisi,* 49*,* 475-793.

7- Eski Anadolu Türkçesinin söz varlığına katkılar

Mehmet Mustafa KARACA[1]

APA: Karaca, M. M. (2021). Eski Anadolu Türkçesinin söz varlığına katkılar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 100-109. DOI: 10.29000/rumelide.1032409.

Öz

Eski Anadolu Türkçesinin söz varlığını tespit için bugüne kadar yapılmış en kapsamlı çalışma şüphesiz *Tarama Sözlüğü*'dür. 1943-1957 yılları arasında dört cilt olarak ilk yayını yapılan *Tarama Sözlüğü* bu ilk hâliyle pek çok eksiği de bünyesinde barındırmıştır. 1963-1972 yılları arasında yayımlanan ikinci yayınında ise ilkine göre bazı düzeltmeler yapılmış olsa da bütün eksiklikler giderilememiştir. Bu eksikliklerin bir kısmı sözlük hazırlama teknikleriyle ilgili olup diğer bir kısmı ise *Tarama Sözlüğü*'nün içerdiği söz varlığının Eski Anadolu Türkçesinin söz varlığını yansıtmadaki yetersizliğidir. Son şeklini aldığı 1972 yılından günümüze kadar bazı araştırmacıların *Tarama Sözlüğü*'ne katkılar veya Eski Anadolu Türkçesinin söz varlığına katkılar gibi başlıklar altında yapmış oldukları çalışmalar dışında sözlüğe herhangi bir ilavede bulunulmamıştır. Bu çalışmalarla tespit edilmiş kelimeler de hâlihazırda sözlüğe dâhil edilmemiştir. Ancak tüm eksikliklerine rağmen günümüzde Türk dili çalışmaları için temel başvuru kaynağı olma özelliğini korumaktadır. Bu yazıda bazı tarihî metinlerden tespit edilen ve *Tarama Sözlüğü*'nde ya hiç tanıklanmamış veya madde başı olarak tanıklansa bile tarafımızdan tespit edilen anlamıyla tanıklanmamış sözcüklere yer verilerek *Tarama Sözlüğü*'ne katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Tarama Sözlüğü, Eski Anadolu Türkçesi, sözlükçülük, söz varlığı

Contributions to the vocabulary of Ancient Anatolian Turkish

Abstract

The most comprehensive study to date to determine the vocabulary of Old Anatolian Turkish is undoubtedly the Tarama Sözlüğü. The Tarama Sözlüğü, which was first published in four volumes between 1943-1957, also included many shortcomings in its original form. In the second publication published between 1963-1972, although some corrections were made compared to the first, not all deficiencies could be eliminated. Some of these deficiencies are related to dictionary preparation techniques, and the other part is the inadequacy of the vocabulary included in the Tarama Sözlüğü to reflect the vocabulary of Old Anatolian Turkish. Since 1972, when it took its final form, no additions have been made to the dictionary except for the studies that some researchers have done under the titles such as contributions to the Tarama Sözlüğü or contributions to the vocabulary of Old Anatolian Turkish. The words determined by these studies are not included in the dictionary at present. However, despite all its shortcomings, it is a necessity to deal with the Tarama Sözlüğü, which remains the main reference source for Turkish language studies today. In this article, it is aimed to contribute to the Tarama Sözlüğü by including words that were determined from some historical texts and were either never detected in the Tarama Sözlüğü or were not identified with the meaning suggested by us, even though they are found as per item.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili ABD (Aydın, Türkiye), mmkaraca@adu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9763-3151 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.10.2021-kabul tarihi: 20.11.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032409]

Keywords: Tarama Sözlüğü, Old Anatolian Turkish, lexicography, vocabulary

Giriş

Dillerin zenginliği söz varlıklarıyla diğer bir ifadeyle sözlüklerinin hacimleriyle ilişkilidir. Türk dili için ise ilk yazılı belgelerin ortaya çıktığı dönem olan VII ve VIII. yüzyıllardan günümüze kadar meydana getirilen eserlerin sayısı ve söz varlığı dikkate alındığında dünyanın en eski ve en zengin dillerinden biri olduğu söylenebilir. Ancak bu zenginliği tam olarak ortaya koyacak bir sözlük henüz hazırlanabilmiş değildir.

Sözlük, genel olarak "Bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eser, lügat" (URL-2) şeklinde tanımlanmaktadır. Sözlükler hazırlanış amacı, yöntemleri, işledikleri dil sayısı ve kavram alanları bakımından farklılık gösterirler. Çok dilli sözlükler, tek dilli sözlükler, köken bilgisi sözlükleri, terim sözlükleri, tematik sözlükler, lehçe sözlükleri, alfabetik sözlükler vb. gibi pek çok sözlük çeşidinden bahsedilebilir. Bu sözlüklerin hemen hepsinin ortak özelliği ise hazırlandığı dile ait söz varlığını ortaya koymak ve bu söz varlığını kendi içinde veya bir başka dille karşılaştırarak açıklamaktır.

Türk dili üzerine yapılan sözlük çalışmaları denildiğinde akla gelen ilk isim Kâşgarlı Mahmud ve XI. yüzyılda kaleme aldığı eseri *Dîvânu Lugâti't-Türk*'dür. Modern anlamda sözlük çalışmalarının başlangıcı olarak Şemseddin Sami'nin *Kâmûs-ı Türkî*'si zikredilebilir. Türk dili üzerine gerek tarihî gerekse modern anlamda hazırlanmış sözlüklerin sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Ancak bu sözlüklerin en kapsamlılarından biri olan *Tarama Sözlüğü* de dâhil olmak üzere geçmişten günümüze kadar Türk dili üzerine hazırlanan hemen hemen bütün sözlüklerin gerek yöntem gerekse bünyesinde barındırdıkları söz varlığı bakımından bazı eksikliklere sahip oldukları alanın uzmanları tarafından bilinmekte ve zaman zaman dile getirilmektedir.

> "Sözlüğün hazırlık çalışmalarına 1935 yılında başlanmıştır. İlk evrede 135 kitap taratılarak sözlüğe gereç toplanmış, bunu sözlüğün düzenleme ve basım evresi izlemiştir. 1941 yılından başlayarak, bir yandan eldeki tarama fişleri sözlük düzeninde işlenmiş, bir yandan da kitap tarama işi sürdürülmüştür. Böylece, taranan kitap sayısı 160'a yükselmiş ve 1943-1957 yılları arasında her biri A'dan Z'ye değin tam bir sözlük olan dört ciltlik Tanıklariyle Tarama Sözlüğü ortaya konulmuştur. Daha sonraki çalışmalarla, ilk diziyi oluşturan bu dört cildin söz varlığı bir araya getirilmiş, kimi yönlerden geliştirilmiş ve yeni taranan 67 kitabın verimleri de bunlara katılarak, 1963-1972 yılları arasında altı cilt olarak yayımlanan Tarama Sözlüğü düzenlenmiştir. Bu altı ciltten sonra da, 1974-1977 yılları arasında Ekler ve Dizin ciltleri yayımlanmıştır." (Dilçin 1983: VII).

Özellikle 1943-1957 yılları arasında hazırlanan dört ciltlik *Tarama Sözlüğü*'nde hem sözlükçülük ilmi hem sözcüklerin doğru yansıtılmasında ve hem de taranan eser sayısı bakımından önemli eksiklikler vardır. 1963-1972 yılları arasında hazırlanan altı ciltlik *Tarama Sözlüğü*'nde daha önce yapılan çalışmadaki bazı yöntemsel sorunlar giderilmiş ve taranan eser sayısı 160'tan 227'ye çıkarılmış olsa da sözlükteki bütün eksikliklerin giderildiği ve sözlüğün tam olarak ihtiyacı karşıladığı söylenemez. *Tarama Sözlüğü*'nün sözlükçülük ilmi bakımından yöntemsel sorunları bir yana söz varlığına kaynaklık eden/edecek pek çok tarihî metin ya incelenmemiş veya incelenmiş olsa bile söz varlığı henüz *Tarama Sözlüğü*'ne ilave edilmemiştir. Ayrıca *Tarama Sözlüğü* için taranan eserlerin çoğunluğunun XV ve XVI. yüzyıllara ait olması, Türk dilinin bu dönemden önce ve sonraki yüzyıllara ait metinlerinin yeterince taranmamış olması başka bir eksiklik teşkil etmektedir. (Akyıldız Ay 2017: 6). Bununla birlikte taranan eserlerin çok dikkatli tarandığı da söylenemez. Örneğin Dehri Dilçin Bey tarafından *Tarama Sözlüğü* için taranan *Süheyl ü Nev-bahâr*'dan tespit edilen *satula-, aşla-, binerlik* gibi kelimeler sözlükte tanıklanmamıştır.

Tarama Sözlüğü'ne yöneltilebilecek diğer bir eleştiri ise taranan eser sayısının yeterli olup olmadığıdır. Şüphesiz daha fazla eserin taranması gerekmektedir. Hatta taranan eserlerin -var ise- farklı nüshalarının da taranması gerektiğini düşünmekteyiz. Her eser -aynı eserin farklı nüshaları olsa bile- kendi içerisinde değerlidir ve kendine mahsus bazı zenginlikler barındırır. Zira müstensihlerin eğitim durumları, yabancı dil bilgileri, sosyal çevreleri, eserlerin hedef kitlesi gibi faktörler o eserin söz varlığını etkilemekte ve şekillendirmektedir. Örneğin *Tarama Sözlüğü* için Kilisli Rifat Bilge tarafından Fatih Kitaplığı 2576 numarada kayıtlı nüshası taranan *Mirsadü'l-İbad* adlı eserin Süleymaniye Kütüphanesi, Hacı Mahmut Efendi Kitaplığı 2235 ve İBB Atatürk Kitaplığı OE Yz 0004 numaralı nüshaları üzerinde tarafımızdan yapılan taramada hem madde başı olarak hem de bazı anlamları bakımından Fatih Kitaplığı 2576 numaralı nüshadan tanıklanmamış sözcüklere rastlanılmıştır. Dolayısıyla *Tarama Sözlüğü* için taranacak eser sayısının artırılmasının yanında taranmış eserlerin taranmamış nüshaları da mümkünse taranmalıdır.

Hazırlanışından sonra yapılan metin neşri çalışmaları gösteriyor ki *Tarama Sözlüğü* Eski Anadolu Türkçesinin söz varlığını yansıtmak bakımından eksik kalmaktadır. Yapılan çalışmalarda karşılaşılan yeni kelime veya anlamlar zaman zaman araştırmacılar tarafından *Tarama Sözlüğü*'ne katkılar veya Eski Anadolu Türkçesinin söz varlığına katkılar[2] başlıkları altında ortaya konsa da bu eksikliğin giderilmesi için daha kapsamlı çalışmaların yapılması gerekmektedir.

> "Eski Anadolu Türkçesi söz varlığına ait yeni verilerin ortaya çıkması, bu verilerle ilgili yayınlar, daha önce taranmış eserlerde kimi sözcüklerin tarayıcıların gözünden kaçmış olması ve sözlüğe yönelik kimi bilimsel eleştirilerin varlığı gibi nedenler Tarama Sözlüğü'nün yeni ve güncellenmiş bir baskısını zorunlu kılmaktadır." (Yılmaz ve Demir 2009: 496).

Benzer şekilde Tietze, "Şimdiye kadar ihmal edilen veya yeni keşfedilen kaynakların taranması ve böylece elde edilen malzemenin sözlüğe ilave edilmesi yahut bir ek cilt olarak esere katılması her okuyucunun umduğu ve beklediği şeydir." (Tietze 1993: 268) ifadeleriyle söz konusu eksikliği dile getirmektedir. Ancak bazı eksikliklerine rağmen *Tarama Sözlüğü* özellikle metin neşri yapan araştırmacılara büyük kolaylıklar sağlamakla beraber hâlihazırda temel başvuru kaynaklarından biri olma özelliğini korumaktadır (Yavuz ve Küçükballı 2017: 357).

İnceleme

Bu çalışmada *Behcetü'l-Hadâyık*, *Mirsâdü'l-İbâd*, Hacı Mahmud Efendi Kitaplığı Nüshası, 2235 ve , İBB Atatürk Kitaplığı OE Yz 0004, *Mütercimi Meçhul Bir Acayibü'l-Mahlukat ve Garayibü'l-Mevcüdat Tercümesi*, *Nazmü'l-Ferâid*, *Acâibü'l-Mahlûkât Tercümesi*, *Süheyl ü Nev-bahâr* ve *Kıssa-i Yûsuf* adlı eserlerden tespit edilen ve *Tarama Sözlüğü*'nde hiç tanıklanmamış veya tanıklansa bile tarafımızdan önerilen anlamıyla tanıklanmamış sözcüklere yer verilmiştir. Bu çalışmada *Süheyl ü Nev-bahâr*'dan yapılan tespitleri tanıklamak amacıyla alınan örnek beyitler ve kelimeler için Cem Dilçin'in (1991) okumaları (farklı olarak /ñ/ için /ŋ/ kullanılmıştır) ve anlamlandırmaları esas alınmıştır. Diğer kelimeler için yapılan anlamlandırmalarda ise ya örneği tespit ettiğimiz metnin neşrini yapan araştırmacının verdiği anlamlar veya Türk Dil Kurumu'nun sözlükleri (*Güncel Türkçe Sözlük, Tarama Sözlüğü, Derleme Sözlüğü*) esas alınmıştır. Ancak bazı kelimeler için metnin bağlamından hareketle tarafımızdan da yapılan anlamlandırmalar bulunmaktadır. *Tarama Sözlüğü*'ne katkı sağlayacağı düşünülen kelimeler şunlardır:

[2] Konuyla ilgili bazı çalışmalar için bkz. Yılmaz ve Demir: 2009, 2010, 2013; Nur: 2013; Yavuz ve Küçükballı: 2017; Yavuz: 2015.

al: Düğünde güveyin boynuna atılan mendil büyüklüğünde kırmızı bez.

Ṣunarsam elüm söyler isem dilüm

Ṭutarsam *alum* ṭanışursam bilüm (Dilçin 1991: 493-585).

DLT'de *al* "turunç renginde bir kumaş" (Ercilasun ve Akkoyunlu 2014: 541) biçimde geçen kelimeye EDTP ve TETL ve TS'de rastlanılmamıştır. DS'de Isparta ağızlarında al "1. Düğünde güveyin boynuna atılan mendil büyüklüğünde kırmızı bez. 2. Kadınların alınlarına bağladıkları, yeşilli kırmızılı ipek örtü."; Isparta, Burdur ve Zonguldak ağızlarında "Gelinlerin başına örtülen uzun, kırmızı örtü, duvak." anlamlarıyla tanıklanmıştır. SN'den tanıklanan "Düğünde güveyin boynuna atılan mendil büyüklüğünde kırmızı bez." anlamı DLT ve DS desteklemektedir.

alın: Ön, karşı, huzur.

Maḥabbet tācını başumuza urdı ve cümle melā'ikeyi cem' idüp taḫtumuz *alın*da sücūd buyurdı (HM 18b/15).

Clauson, EDPT'de *al* maddesini açıklarken *alın* kelimesi için "ön" anlamını vermektedir (Clauson 1972: 121). TS'de tanıklanmayan ve Güncel Türkçe Sözlükte "ön" anlamıyla yer almayan bu kelime DS'de, Eskişehir, Kastamonu, Niğde, Afyon ve Kars ağızlarında "karşı, karşı taraf, ön" anlamlarıyla tanıklanmıştır. Kelimenin HM'den tanıklanan *alın* "ön, karşı, huzur" anlamlarını hem EDPT hem de DS desteklemektedir.

aşla-: Bir ağacın dalı veya gövdesi üzerine, aynı familyanın daha iyi bir türünden alınan dal, göz, tomurcuk vb. parçaları kaynaştırma işi, aşılamak.

Birez sehlrek ṭutmaġa başladı

Velī ol budaḫ ṭutdı kim *aşla*dı (Dilçin 1991: 217-587).

DLT ve EDPT'de tespit edilemeyen ve TS'de de tanıklanmamış fiil için Tietze, *aşıla-/aşla-* (< aş+ı-la-) "ilave edilmek" anlamını vermiştir. (Tietze 2018: 466-467). DS'de Trabzon, Artvin ve Niğde ağızlarında "aşılamak" anlamıyla tanıklanmıştır. SN'den ve KY'den tanıklanan anlamı DS ve TETL desteklemektedir.

ayıḳlıḳ: Ayık olma durumu, sarhoşluktan kurtulma.

Ol şarābuŋ ẕevḳini girü bulup yüzlerin hergiz *ayıḳlıġ*a döndermemişlerdür (İBB 101b/15-16).

TS'de *ayıklık* kelimesinin kökü olan *ay-* "ayılmak" fiili tanıklanmış ancak türemiş şekli olan *ayıḳlıḳ* "ayık olma durumu, sarhoşluktan kurtulma" biçimi tanıklanmamıştır. Clauson, kelimeyi **a<u>d</u>-* fiiline dayandırıp "ayık olmak" anlamını vermektedir (Clauson 1972: 45-46). Benzer şekilde *adıg* kelimesi DLT'de "sarhoşluktan ayılmış, ayık" anlamıyla kaydedilmiştir (Ercilasun ve Akkoyunlu 2014: 541). Clauson'un görüşünden hareketle kelimenin varsayımsal bir **ad-* fiilinden türemiş olduğu kuvvetle muhtemeldir. TS'de ve DS'de tanıklanmayan ve İBB'den tespit edilen *ayıḳlıḳ* "ayık olma durumu, sarhoşluktan kurtulma" biçimini hem Kâşgarlı'nın hem de Clauson'un vermiş olduğu anlamlar desteklemektedir.

ayruca: Başka, farklı.

Ol ki ekinden ve bāġdan ve mülkden nesne ḥāṣıl oldı ve niṣāb tamām oldı zekātın çıḳara ḫırmendeyiken ve anı *ayruca* bir eve ḳoya (HM 244a/9).

DLT'de *ayru* "değilse, başka", *a<u>d</u>rı* "iki ayrı parçası bulunan şey, çatal değnek, iki dalı olan" (Ercilasun ve Akkoyunlu 2014: 567-541) anlamlarıyla tanıklanan sözcüğü Clauson *a<u>d</u>ır-* fiiline dayandırmakta ve "bölünmüş, ayrılmış, farklı" anlamlarını vermektedir (Clauson 1972: 63) Eski Türkçeden beri kullanılan *a<u>d</u>rı* / *ayrı* / *ayru* kelimesi "başka, değilse" gibi temel anlamlarının yanında pek çok anlama gelmektedir. TS'de tanıklanmayan bu kelimenin HM'deki *ayruca* (<ayır-u+ca) "başka, farklı" şekli için Kâşgarlı ve Clauson'un *a<u>d</u>rı* / *ayrı* / *ayru* için vermiş oldukları bilgiler desteklenmektedir.

beŋ: Tende olan leke.

Ki ayurayidi ḳayanuŋ eŋin

Ḳapayidi Hindū yüzinden *beŋ*i (Dilçin 1991: 348-591).

DLT'de *meŋ* "yüzdeki ben" (Ercilasun ve Akkoyunlu 2014: 763) şeklinde yer alan kelime benzer şekilde EDPT'de de *beŋ* / *meŋ* "yüzdeki ben" (Clauson 1972: 346) olarak kaydedilmiştir. TS'de tanıklanmayan kelime DS'de Diyarbakır ağızlarında "ben, tendeki koyu renkli leke veya kabartı" ve *Güncel Türkçe Sözlük*'te "çoğu doğuştan, tende bulunan ufak, koyu renkli leke veya kabartı" anlamlarıyla yer almaktadır. Eski Türkçeden beri Türkçede var olduğu anlaşılan bu kelimenin SN'den tanıklanan "tende olan leke" anlamını zikredilen kaynaklar desteklemektedir.

bilezük: Bilezik.

*Bilezük*den üşenür iken ḳolı

Nite balta ṣalmaġa vardı eli (Dilçin 1991: 328-592).

DLT'de *bilezük ve bilezüklen-* "bilzek" olarak yer alan kelimeyi Clauson, EDPT'de *bilezük* "bilezik" (Clauson 1972: 63) şeklinde kaydetmiştir. TS'de tanıklanmamış kelimenin DS'de Diyarbakır ağızlarında *bilezüg* / *bilezik* "bilezik", Afyon ağızlarında *bilezik* "demir çember" şeklindeki kullanımları tanıklanmıştır. DLT, EDPT ve DS'deki kullanımlar SN'den tanıklanan "bilezik" anlamını desteklemektedir.

biŋerlik: Binmeye yarar (at).

Biŋerlik semiz yunt biŋden öküş

Uçarda ne kim eti yinürse ḳuş (Dilçin 1991: 337-593).

DLT'de *biŋerlik* şeklinde tespit edilemeyen kelimenin kökü olan *mün-* "binmek" ve türemiş şekilleri olan *münül-* "binilmek", *müŋeş-* "birlikte binmek" (Ercilasun ve Akkoyunlu 2014: 766) varyantları yer almaktadır. EDPT'de *bin-* / *min-* / *mün-* "(at) binmek veya sürmek" (Clauson 1972: 348) anlamıyla tespit edilmiştir. TS ve DS'de tanıklanamayan kelimenin SN'den tespit edilen *binerlik* (< bin-er+lik) "binilecek at" kullanımını DLT ve EDPT'deki bilgiler desteklemektedir.

boncuḳ (boncuġ): Boncuk.

Güher ṣanma *boncuġ* ola serserī

Bu sözüŋ bilür ḳadrini cevherī (Dilçin 1991: 465-594).

DLT'de *monçuk* olarak ve "süs eşyasındaki boncuk, atın boynuna takılan inci boncuk, aslan tırnağı ve muskalar" (Ercilasun ve Akkoyunlu 2014: 765) anlamlarında yer alan kelime için Clauson, *bonçuk* (? bonçok) maddesinde "boncuk, boncuk kolye" (Clauson 1972: 349) anlamlarını vermiştir. TS'de tanıklanmamış kelimenin SN'de tespit edilen "boncuk" anlamını hem DLT hem de EDPT doğrulamaktadır.

çiskin: Çisinti, (yağmur) çiselemek.

Vābil o yaġmur ki iri *çiskin* ne ṭall

Cemd ü celed ṭoŋ buz erise di dāb (Çelik 2008: 134).

NF'de *çiskin* "çisinti, (yağmur) çiselemek" anlamıyla görülen kelime TS'de tanıklanmamıştır. DS'de Çanakkale, İstanbul, Giresun, Artvin, Ağrı ve Adana ağızlarında *çiskin* (<çis+kin) "sisli ve yağmurlu hava" anlamıyla tanıklanmıştır. NF'den tanıklanan "çisinti, (yağmur) çiselemek" anlamı DS'deki anlam desteklemektedir.

düşelge: Nasip, hisse, pay.

Ṣıbġ boyamaḳ ne *düşelge* naṣīb ü sehm daḫi

Kifl ü ḥışşe vü ḳısṭ ü ʿurża vü ḥaẓẓ ü ḳısm ü ḫalāḳ (Çelik 2008: 85-135).

NF'de *düşelge* "nasip, hisse, pay" (Çelik 2008: 135) anlamıyla tanıklanan kelime TS'de tanıklanmamıştır. Kelime, *düşelge* şekliyle Tokat, Bayburt, Kars, Hatay, Kayseri, Osmaniye, Adana ağızlarında "1. Pay, miras payı. 2. Ödev" anlamlarıyla DS'de tanıklanmıştır. Ayrıca *düşerge* biçimiyle de Erzurum, Diyarbakır, Malatya, Gaziantep, Kayseri, Niğde ağızlarında "pay, miras payı" anlamlarıyla DS'de yer almaktadır. Başka bir kaynaktan tanıklanamayan bu kelimenin NF'den tanıklanan *düşelge* "hisse, pay" anlamını DS'de yer alan anlamlar desteklemektedir.

itürü: Sert.

Ṣofra üzre kendü naṣībini iṣār eyleye ve kimsenüŋ naṣībine *itirü* baḳmaya ve ṭamaʿ ḳılmaya (İBB 123b/6).

Kelimenin *sert sert* anlamına gelen *itürü itürü* şekli *TS'de* bir kez tanıklanmıştır. Ancak tek başına *itürü* kullanımı tanıklanmamıştır. Hem TS'de hem de DS'de tanıklanmamış bu kelimenin İBB'den tespit edilen "sert" anlamını TS'de tanıklanan ve ikileme şekli olan *itürü itürü* "sert sert" kullanımı desteklemektedir.

mezelen-: Alay etmek, alaya almak.

Rivāyet olınur ki Süleymān ʿaleyhi's-selām şu içdükde ḫıdmetinde olan şeyāṭīn aġızlarını egüp *mezelen*ürler idi (Çelik 2019: 191).

Bu gemide olanlar buŋa inkār idüp *mezelen*ürler idi (Karaca 2021: 115).

TS'de *mezeye almak, meze eylemek* "alay etmek, eğlenmek" şekilleri tanıklanan sözcüğün *mezelen-* şekli TS'de geçmemektedir. TETL'de *mezele-* "alay etmek." DS'de *mezele-* "eğlenmek, alay etmek" şekliyle Çorum ağızlarında tanıklanmıştır. RAM'dan *mezelen-* "alay etmek" (Çelik 2019: 191) ve MAM'dan *mezelen-* "alaya almak, biriyle eğlenmek" (Karaca 2021: 396) olarak tanıklanan anlamı DS desteklemektedir.

oraḳ: Yarım çember biçiminde yassı, ensiz ve keskin metal bir bıçakla, buna bağlı bir saptan oluşan ekin, ot vb. biçme aracı.

Birimüz hemān bir keskin *oraġ*la dibinden kesdi (Çelik 2019: 214).

Kelime için ilk olarak Caferoğlu, *orġaḳ* "orak" (Caferoğlu 2015: 142) anlamını vermektedir. DLT'de *orgak* "orak" (Ercilasun ve Akkoyunlu 2014: 777) olarak yer alan kelimeyi Clauson, EDPT'de hem *orğak* hem de *orağ/orak* olarak kaydetmiş ve *or-* fiiline dayandırarak "orak, hasat kancası" anlamını vermiştir (Clauson 1972: 216). TS'de *orak/orğak* olarak tanıklanmayan kelime muhtemelen *orğak* kelimesinin metatetik (göçüşmeli) şekli olan *oğrak* olarak bir eserde tanıklanmıştır. Ayrıca kelime DS'de "yarım çember biçiminde yassı, ensiz ve keskin metal bir bıçakla, buna bağlı bir saptan oluşan ekin, ot vb. biçme aracı" anlamıyla tanıklanmamıştır. Hem Kâşgarlı'nın hem de Clauson'un kelimeye vermiş olduğu anlamlar ile RAM'da "Birimüz hemān bir keskin *oraġla* dibinden kesdi." (Çelik 2019: 214) ifadesindeki anlam olarak birbiriyle örtüşmektedir.

oyuncaḳ (oyuncaġ): Oyuncak.

Ümīẕüm bu maḳṣūdum ancaġdur

Ḳalan ʿālem işi *oyuncaġ*dur (Dilçin 1991: 575-630).

DLT ve EDPT'de *oyuncaḳ* biçimine rastlanılmayan kelime için TETL'de *oyuncak* (oyun+ - cak küçültme eki) "Çocukların oynamaları için yapılmış nesne." (Tietze 2018: 192) anlamı verilmiştir. TS'de tanıklanmayan bu kelime GTS'de *oyuncak* "oyun aracı" anlamıyla yaşamakta ve SN'deki anlamı desteklemektedir.

ṣadula- (ṣatula-): Sözü uzatmak, uzun uzun anlatmak, gevezelik etmek.

Ḳamusın ṣaduladı bir bir aŋa

Çü işitdi vü ol [ki] ḳaldı ṭaŋa (Dilçin 1991: 453-632).

EDPT'de *satula-* (<*satu:) "değersiz konuşmak, gevezelik etmek" (Clauson 1972: 801) şeklinde geçen kelime benzer şekilde DLT'de de *satula-* "faydasız söz söylemek" (Ercilasun ve Akkoyunlu 2014: 809) biçiminde yer almaktadır. TS'de tanıklanmayan kelimenin SN'den tanıklanan anlamını EPDT ve DLT

desteklemektedir. Ayrıca BH'nin karışık dilli Orhan nüshasında fiil *ṣadula-* şeklinde bir kez geçmiştir (Doğan 2019: 326).

uçmaḳlıḳ: Cennetlik.

Bu ṭāyife *uçmaḳlıḳ* olduġından baŋa ne aṣṣı ve ṭamulıḳ olduġından ne ziyān? (İBB 179a/9).

Eski Türkçe'den beri "cennet" anlamına gelen *uçmak* kelimesi DLT'de *uçmak* (Ercilasun ve Akkoyunlu 2014: 915), EDPT'de ise *uçmak/uştmax* şeklinde geçmektedir (Clauson 1972: 257). TS'de *uçmak (uçmağ, uçmah)* "cennet" olarak tanıklanan kelimenin "cennetlik" anlamına gelen *uçmaklık* şekli tanıklanmamıştır. Günümüz Türkiye Türkçesi ağızlarında da hem *uçmak* hem de *uçmaklık* şekilleri tanıklanamayan kelimenin İBB'den tespit edilen *uçmaklık* (<uçmak+lık) "cennetlik" şekli *uçmak* kelimesinden isimden isim yapım eki +lIk ile türetilmiş hâlidir.

uluŋ: Okun sapı.

Çeker terkeşinden seḥer yil bigi

Uluŋı ḳayın u ṭavşancıl yüŋi (Dilçin 1991: 390-643).

Kelime, DLT'de *ulun* "okun gövdesi" (Ercilasun ve Akkoyunlu 2014: 915), EDPT'de *ulun* "ince kök, sürgün, ok şaftı" (Clauson 1972: 147) biçiminde geçmektedir. TS'de tanıklanmayan bu kelime için SN'den tanıklanan *uluŋ* "okun sapı" anlamlarını DLT ve EDTP'de kaydedilen anlamlar desteklemektedir.

yoḳla-: Araştırmak, kontrol etmek, sormak.

Bu ḥālde iken bir gün Mūsā ʿaleyhi's-selām ol kişiyi *yoḳla*dı, dāyim ṣorardı hīç anı bulımazdı ḫaberin bilmezdi ki ne oldı aŋa (İBB 212a/13).

Yanlarında *yoḳla*dılar gördiler bir miḳdār azıḳ buldılar ṣudan ve ekmekden ki bir nice müddet kendülere kifāyet ider (Karaca 2021: 73).

TS'de tanıklanamayan *yoḳla-* fiili için Clauson, EDPT'de "araştırmak" anlamını vermekte ve "bir şeyi not etme, araştırma" anlamındaki *yok* köküne dayandırmaktadır. Clauson, *yok* kökünden iki ayrı anlamın geliştiğini söylemekte ve birincisi için "yok etmek" ikincisi için "araştırma, hatırlama" anlamını vermektedir (Clauson 1972: 902). *Yoḳla-* fiilinin İBB'den ve MAM'dan tanıklanan "aramak, araştırmak, kontrol etmek" (Karaca 2021: 532) anlamları, Clauson'un *yoḳla-* fiili için vermiş olduğu bilgiler ile örtüşmektedir. Ayrıca kelimenin yardımcı birleşik fiille kullanımı olan *yoḳlayu gel-* "kontrol etmek; bakmak, aramak" şekli de MAM'da yer almaktadır (Karaca 2021: 532).

Sonuç

Bu çalışmada yedi farklı yazma eserden tespit edilen ve *Tarama Sözlüğü*'nde yer almayan on dokuz kelime (*al, alın-, aşla-, ayıḳlıḳ, ayruca, beŋ, bilezük, biŋerlik, boncuḳ, çiskin, düşelge, itürü, mezelen-, oraḳ, oyuncaḳ, ṣadula-, uçmaḳlıḳ, uluŋ, yoḳla-*) ele alınmıştır. Araştırmalar gösteriyor ki *Tarama Sözlüğü*'nün hem yöntemsel hem de söz varlığına dair eksiklikleri bir problem olarak varlığını devam ettirmektedir. Ancak tüm eksiklerine rağmen *Tarama Sözlüğü*, Türkoloji araştırmaları için temel

başvuru kaynaklarından biri olma özelliğini korumaktadır. Bu ihtiyacı karşılayabilcek başka bir kaynak da henüz mevcut değildir (Tietze ve Tekin 1989: 286). Söz konusu eksikliklerin giderilmesi maksadıyla yeni eserlerle birlikte taranmış eserlerin varsa farklı nüshalarının taranması ve araştırmacıların *Tarama Sözlüğü*'ne veya Eski Anadolu Türkçesinin söz varlığına katkılar gibi başlıklar altından yapmış oldukları tespitler sözlüğe ilâve edilmelidir. Böylelikle Türkoloji çalışmalarının temel başvuru kaynaklarından biri olan *Tarama Sözlüğü* daha işlevsel ve zengin hâle getirilmiş olacaktır.

Kısaltmalar

BH: Behcetü'l-Hadâyık

DS: Türk Dil Kurumu Derleme Sözlüğü

DLT: Dîvânu Lugâti't-Türk

EDPT: An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish.

GTS: Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük

HM: Mirsâdü'l-ʿİbâd, Hacı Mahmud Efendi Kitaplığı 2235 numaralı nüsha.

İBB: Mirsâdü'l-ʿİbâd, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı OE Yz 0004 numaralı nüsha.

KY: Kıssa-i Yûsuf, Uppsala Üniversitesi Kütüphanesi O. BJ. 22 numaralı nüsha.

MAM: Mütercimi Meçhul Bir Acayibü'l-Mahlukat ve Garayibü'l-Mevcüdat Tercümesi.

NF: Nazmü'l-Ferâid

RAM: Acâibü'l-Mahlûkât Tercümesi

SN: Süheyl ü Nev-bahâr

TETL: Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Sözlüğü

TS: Türk Dil Kurumu Tarama Sözlüğü

Kaynakça

Akyıldız Ay, D. (2017). *Tarama Sözlüğü: Sözlükbilimi İlkeleri Çerçevesinde Betimsel ve Eleştirel Bir Değerlendirme*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 56 (56), 1-22.

Caferoğlu, A. (2015), *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*. Oxford: Oxford University Press.

Çelik, E. (2008). *Mezîd-zâde Ayıntabî Nazmü'l-Ferâid Metin Sözlük İndeks Tıpkıbasım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.

Çelik, E. (2019). *Rodosî-zâde'nin Acâibü'l-Mahlûkât tercümesi [İnceleme metin sözlük tıpkıbasım]*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.

Dilçin, C. (1983). *Yeni Tarama Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Dilçin, C. (1991). (1991). *Süheyl ü Nev-bahâr (İnceleme-Metin-Sözlük)*. Ankara: AKM.

Doğan, C. (2019). "Dîvânu Lugâti't-Türk'teki Hapax Kelimelere Behcetü'l-Hadâyık'tan Tanıklar." Yeni Türkiye. Sayı: 105, s.320-327.

Ercilasun, A. B.; Akkoyunlu, Z. (2014). *Kâşgarlı Mahmut Dîvânu Lugâti't-Türk Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*. Ankara: TDK.

Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation: A Functional Approach to the Lexicon I*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Karaca, H. (2021). *Mütercimi Meçhul Bir Acayibü'l-Mahlukat ve Garayibü'l-Mevcüdat Tercümesi (İnceleme-Metin-Gramatikal Dizin-Tıpkıbasım)*. Ankara: Grafiker.

Nur, A. (2013). "Hikâyet-i Ashâbi'l-Kehif'ten Eski Anadolu Türkçesi Söz Varlığına Katkılar." Karadeniz Araştırmaları. Sayı: 36, 149-162.

Tietze, A. (1993). "Tarama Sözlüğü." Türk Dilleri Araştırmaları. 267-270.

Tietze, A. (2018). *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TÜBA.

Tietze, A.; Tekin, T. (1989). "Tarama Sözlüğü Üzerine Bazı Açıklamalar". Erdem. 5 (13): 285-293.

Yavuz, S. (2015). "Eski Anadolu Türkçesi Söz Varlığına Katkı-Anonim Cerrâh-nâme Örneği." Turkish Studies. 10(8), 2175-2204.

Yavuz, O.; Küçükballı, F. N. (2017). "Erzurumlu Darîr'in Sîretü'n-Nebî Adlı Eserinden Eski Anadolu Türkçesinin Söz Varlığına Katkılar." Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi. (38), 353-380.

Yılmaz, E.; Demir, N. (2009). "Kısas-ı Enbiyâ'dan Eski Anadolu Türkçesinin Sözvarlığına Katkılar I." İnternational Journal of Central Asian Studies. Volum: 13, 495-517.

Yılmaz, E.; Demir, N. (2010). "Kısas-ı Enbiyâ'dan Eski Anadolu Türkçesinin Sözvarlığına Katkılar II." Studies on the Turkic World. Festschrift in Honour of Stanislaw Stachowaki edited by E. Manczak-Wohlfeld and B. Podolak. 215-226.

Yılmaz, E.; Demir, N. (2013). "Kısas-ı Enbiyâ'dan Eski Anadolu Türkçesinin Sözvarlığına Katkılar III." DTCF Türkoloji Dergisi. 19(1), 159-168.

Elektronik kaynaklar

URL-1: Türk Dil Kurumu Derleme Sözlüğü https://sozluk.gov.tr/ (Erişim Tarihi:25.09.2021)

URL-2: Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük https://sozluk.gov.tr/ (Erişim Tarihi:25.09.2021)

URL-3: Türk Dil Kurumu Tarama Sözlüğü https://sozluk.gov.tr/ (Erişim Tarihi:25.09.2021)

8- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kavram haritaları kullanımının başarıya etkisi

Zeki GÜREL[1]

Hilal Gülben GEREK[2]

APA: Gürel, Z.; Gerek, H. G. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kavram haritaları kullanımının başarıya etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 110-123. DOI: 10.29000/rumelide.1032412.

Öz

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde kavram haritalarının etkisinin araştırıldığı bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 31 yabancı öğrenciyle 6 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda uygulama boyunca ders kitabındaki okuma metinleri kavram haritalarıyla işlenmiştir. Deneysel işlemin başında ve sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testleri uygulanmıştır. Ayrıca bu çalışmada deney grubunun okuduğunu anlama başarılarının cinsiyete, yabancı dil bilme durumuna, Türkiye'de bulunma süresine, kitap, gazete, dergi vb. okuma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde kavram haritasıyla öğretimin yapıldığı deney grubundaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre; kitap, gazete, dergi vb. okuyan öğrencilerin okumayanlara göre okuduğunu anlama becerisinde daha başarılı oldukları bulunmuştur. Bununla birlikte okuduğunu anlama becerisinde deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Kavram haritasıyla yapılan öğretimin mevcut öğretim programına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kavram haritası, okuduğunu anlama başarısı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

The effect of use of concept maps on success in teaching Turkish as a foreıgn language

Abstract

In this study, in which the effect of concept maps on the reading comprehension success of those who learn Turkish as a foreign language, the pretest-posttest control group design was used. The study was carried out with 31 foreign students learning Turkish at B1 level at Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University, Turkish Teaching Practice and Research Center in the 2017-2018 academic year for 6 weeks. Within the scope of the study, the reading texts in the textbook of the experimental group were taught with concept maps. At the beginning and end of the experimental process, reading comprehension achievement tests developed by the researcher were applied to the

[1] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Ankara, Türkiye), zekigurel@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-5129-7033 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032412]

[2] Öğr. Gör., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Adana, Türkiye), gulben.gerek@atu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7955-8833

students in the experimental and control groups. In addition, in this study, it was also evaluated whether the reading comprehension achievements of the experimental group showed difference according to gender, foreign language proficiency, length of live in Turkey, and reading status of books, newspapers, magazines. As a result of the analysis, it has been found that the female students in the experimental group, in which the concept map was taught, compared to the male students; students who read books, newspapers, magazines, etc. are more successful in reading comprehension than those who do not.However, it was determined that the experimental group was more successful than the control group in reading comprehension skills. It has been concluded that teaching with concept maps is more effective on students' reading comprehension success than traditional teaching.

Keywords: Concept map, reading comprehension success, teaching Turkish as a foreign language

Giriş

Teknolojinin gelişmesi ve küreselleşmenin artmasıyla dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanlar birbirleriyle kolaylıkla iletişim kurabilmektedir. Değişen dünya koşulları doğrultusunda insanların ilgi, talep, ihtiyaç ve beklentileri de değişmektedir. Bu kapsamda birçok insan farklı amaçlarla ana dilinin dışında başka dilleri de öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Bununla birlikte devletler de dil öğrenmeye olan talebi karşılamak ve değişen dünya koşullarına ayak uydurabilmek için birtakım dil politikalarına yer vermeye başlamıştır. Bu bağlamda yaşadığımız yüzyılda dil öğrenmek kadar dil öğretimi de büyük bir önem arz etmektedir. Bu konuda Yalçın(2012) günümüzde bazı dillerin öğretiminin ticari bir sektör haline gelmesinde iletişimde ve bilginin taşınmasında büyük bir rolü olan dilin önemini vurgulamaktadır. Dünyanın en çok konuşulan dilleri arasında yer alan Türkçenin bu alandaki hızlı gelişimi yakalayabilmesi için dil öğretiminde yapılan bilimsel araştırma sonuçlarının yakından izlenmesinin gerekliliğini ifade etmektedir (s. 9). Bu bağlamda dil öğretimi alanında çağın yakalanabilmesi, bu alanda yapılan bilimsel araştırmaların ve dünyadaki gelişmelerin yakın takibiyle mümkün olabilir.

Son yıllarda Türkiye'ye eğitim almak için gelen yabancı öğrencilerin sayısında artış görülmektedir. Bu durum öğretim programı, programa yönelik ders kitapları, öğreticilerin eğitimi, öğretimde kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler gibi dil öğretiminde gerekli olan pek çok konuyu gündeme getirmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önem verilmesi gereken konulardan biri de dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Demircan (1990), dilin nasıl öğretileceği konusunun yüzyıllardır dil eğitimcilerinin odağında yer aldığını, bu yüzden yabancı dil öğretim yaklaşımları ve yöntemlerinin iyi bilinmesinin ve takip edilmesinin önemini vurgulamaktadır (s.45). Yani, iyi bir dil öğretimi gerçekleştirebilmek için öncelikle etkili ve doğru yöntemin seçilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda yirminci yüzyıldan itibaren birçok yeni öğretim stratejisi, yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Bu tekniklerinden biri de kavram haritalarıdır. "İnsanların bilgiyi nasıl öğrendiklerini ve nasıl anlamlandırdıklarını gösteren bir öğrenme- öğretme stratejisi olan kavram haritaları, 1974 yılında Joseph Novak'ın Cornell Üniversitesi öğrencileriyle beraber yürüttükleri bir araştırma projesi sonucunda geliştirilmiştir" (Kaya, 2003, s.266). Kavram haritaları, var olan önceki bilgiler ile yeni öğrenilenler arasında bağlantı sağlayarak anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır.

Bireyi merkeze alan, bireyin dil becerilerini daha etkili nasıl kullanabileceğini gösteren kavram haritaları dil öğretiminde kullanılan bir tekniktir. Kalaycı ve Çakmak (2000), öğrenenler açısından kavram haritalarının bilişsel örgütlemeyi güçlendiren bir yönü olduğunu ifade etmektedir(s. 578). Bunun yanı sıra kavram haritaları öğrencilerin bilişsel becerileri hakkında öğreticilere de yol göstermektedir. Bu

bağlamda kavram haritaları hem sözcük öğretiminde hem de okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde kullanılabilir (Acat, 2003, Aydoğan, 2019; Durukan ve Maden, 2010; Karatay,2018; Şahin, Kurudayıoğlu ve Abalı Öztürk, 2013; Zorpuzan, 2019).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu beceri olan okuma anlama becerisinin geliştirilmesinde kavram haritalarından faydalanılabilir. Durmuş ve Okur (2013), ana dili olarak temel dil becerilerinin kazanımındaki dinleme-konuşma-okuma-yazma sıralamasının yabancı dil öğretiminde geçerli olmadığından okumanın daha önemli hale geldiğini, diğer becerilerin edinilmesinde okumaya daha büyük görevler düştüğünü belirtmektedir. (s. 293). Yani, dil öğretiminde hedef dile ait dil girdisinin çoğu okuma becerisiyle oluşturulmaktadır. Bu yönüyle okuma, diğer becerilerin de temelini oluşturmakta ve diğer becerileri desteklemektedir.

Okuma, görme ve seslendirmenin ötesinde düşünme, kavrama, değerlendirme, yorumlama gibi birçok zihinsel süreci kapsayan bir beceridir. Bu yönüyle okumada seslendirmenin yanında zihinsel bir çabaya ihtiyaç duyulmakta ve okumanın anlamayla sonuçlanması beklenmektedir. Nitekim Aytaş(2005), anlamı, okumanın en önemli unsuru olarak nitelendirmektedir (s. 462). Ancak yabancı dilde okumada, alfabe farklılıkları, söz dizimindeki farklılıklar, kültürel farklılıklar vb. öğrenenlerin daha uzun süreye ve daha fazla zihinsel çabaya gereksinim duymalarına sebep olmakta ve bu durum metinlerin anlaşılmasını zorlaştırabilmektedir. Bu bağlamda kavram haritaları, okuma metinlerinde yer alan kelimeleri, kelimeler arasındaki anlam ağını, olayların akışını, neden sonuç ilişkilerini somut ve görsel olarak yansıtabildiğinden okumanın anlam boyutunu destekleyen etkili bir öğretim tekniğidir.

Bütün bu gerekçeler doğrultusunda bu araştırmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, okuduğunu anlama becerisi üzerinde kavram haritalarının etkisi araştırılmıştır. Bunun yanı sıra kavram haritasıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların özellikle fen ve matematik alanlarında(Altınok, 2004; Oluk, 2016; Duru, 2001; Özata, 2003;Kabaca, 2002) yoğunlaştığı görülmektedir. Son yıllarda sosyal bilgiler, yabancı dil öğretimi, Türkçenin ana dili olarak öğretimi gibi alanlarda da bu konuyla ilgili çalışmaların (Acat, 2003; Aydoğan, 2019; Beydoğan, H.Ö., 2010; Çolak, 2010; Durukan ve Maden, 2010; Girgin, 2012; Korukcu, 2007; Onan, 2016; Öztürk ve Ömeroğlu, 2015; Pınar, 2018; Polatcan, 2013; Şahin vd. 2013; Şenay, 2007; Tavşanlı, 2014; Yaman, 2006; Varol, 2018) sayısı artmıştır. Ancak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bu konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışmanın (Bülbül, 2015; Maden, Altunbay ve Dinçel, 2016; Kurudayıoğlu ve Zorpuzan, 2019) varlığından söz edilebilir. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın, alan yazındaki eksikliği gidererek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavram haritası kullanımı üzerine ileride yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Kavram haritaları

Yabancı dil öğretiminde hedeflenen kazanımlara ulaşabilmek amacıyla geçmişten bugüne birçok yaklaşım, yöntem ve strateji ortaya atılmıştır. Zamanla öğretmen merkezli öğretimin yerini öğrenci merkezli öğretimin alması, ezberci öğrenmenin yerini anlamlı öğrenmeye bırakmasıyla, dil öğretiminde de yeni öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmeye başlanmıştır. Dil öğretiminde kullanılan güncel tekniklerden biri olan kavram haritaları, kavramlar arasındaki bağlantıların zihinde hiyerarşik olarak yapılandırılmasını ve anlamlı öğrenmeyi sağlayan görsel araçlardır. Nowak ve Gowin (1984), kavram haritasını kavramların en genel olandan daha az genele doğru hiyerarşik olarak düzenlendiği bir teknik olarak ifade ederken; Jacobs-Lawson, ve Hershey (2002) kavram haritalarını, uzun süreli bellekte bulunan anlamlı bilgiyi gösteren, hiyerarşik biçimde oluşturulmuş bilginin temsil edildiği grafikler olarak tanımlamaktadır.

Kavram haritalarının çıkış noktası Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisine dayanmaktadır. Nitekim Kılınç (2007), kavram haritalarının Ausubel'in teorisinde yer alan bilişsel yapının aşamalı olarak oluştuğu, yeni kavramların mevcut kavramlarla bütünleşerek geliştiği gibi görüşlere, yani anlamlı öğrenmeye bağlı kalınarak ilk defa 1970'li yıllarda Joseph Novak ve Cornell Üniversitesi mezunu öğrenciler tarafından geliştirildiğini ifade etmektedir. Anlamlı öğrenmede, öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrenenin ne bildiği, yani ön bilgisidir. Dolayısıyla mevcut olan bilgilerle yeni öğrenilenler arasında bağlantılar kurarak öğrenmeyi esas alan bu öğrenmenin gerçekleştirilmesinde kavram haritaları önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurarak anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Kavram haritaları, başlangıçta öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrenme sürecindeki bilişsel değişimleri anlamak amacıyla kullanılsa da zamanla anlamlı öğrenmeyi kolaylaştıran araçlar olarak öğretimde kullanılmaya başlanmıştır. Kavram haritaları günümüzde matematikten edebiyata, coğrafyadan dil öğretimine kadar farklı eğitim alanlarında ve farklı disiplinlerde kullanılmaktadır.

Alan yazında kavram haritaları için "strateji, yöntem, teknik, semantik haritalama, grafik örgütleyici, bilgi haritalama" gibi farklı ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Nitekim alan yazın incelendiğinde kavram haritalarının öğrenme stratejisi olarak kullanıldığı çalışmalara(Belet, 2005; Girgin,2012; Kılınç, 2007), grafik düzenleyici olarak ele alındığı çalışmalara (Kansızoğlu,2017; Tavşanlı ve Kaldırım, 2020), yöntem veya teknik olarak ifade edildiği çalışmalara(Aydoğan, 2019; Yaman,2006; Zorpuzan,2019) rastlanmaktadır. Girgin(2012, s.113) kavram haritalama çalışmalarında kavram haritaları için farklı terimlere veya ifadelere yer verilmesinin karmaşıklığa sebep olduğunu ve bu durumun bu konudaki bütüncül yaklaşımı engelleyen sebeplerden biri olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra benzer bir durum kavram haritası türlerinin ifadesinde ve sınıflandırılmasında da görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı türde kavram haritalarına yer verildiği görülmektedir. Alan yazında farklı türde kavram haritaları görülse de kavram haritalarının temel unsurları değişmemekte, bütün türlerde anahtar/genel kavram, ilişkili kavramlar ve bağlantılar bulunmaktadır. Bu çalışmada gerek araştırmanın kapsamı gerekse kavram haritalarının yabancı dil öğretiminde kullanılan teknikler arasında yer almasından dolayı kavram haritası tekniği olarak faydalanılmış ve uygulama sürecinde okuma metinleri işlenirken farklı türde (hiyerarşik kavram haritası, örümcek kavram haritası, zincir kavram haritası, sınıflama kavram haritası ve balık kılçığı kavram haritası) kavram haritalarına yer verilmiştir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, kavram haritasıyla öğretimin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu kapsamda araştırmanın amacı olan "Kavram haritasıyla öğretimin yapıldığı deney grubu ile bu eğitimi almayan kontrol grubu arasında okuduğunu anlama başarısı bakımından anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu amaç doğrultusunda alt sorulara da cevap aranmıştır:

- Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol grubunun. ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Kavram haritasıyla öğretimin yapıldığı deney grubunun okuduğunu anlama başarıları cinsiyete, yabancı dil bilme durumuna, Türkiye'de bulunma süresine, kitap, gazete, dergi vb. okuma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Kavram haritalarının okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisinin incelendiği bu araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desen, "deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir" (Büyüköztürk, 2016, s. 24). Bu çalışmada bağımlı değişkenlere (okuduğunu anlama başarısı) bağımsız değişkeninin (kavram haritaları) etkisi incelenmiştir. Araştırma deseni aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1. Araştırmaya ait deneysel desen görünümü (OABT*: Okuduğunu anlama başarı testi)

	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
Deney Grubu	OABT*	Kavram Haritasıyla Öğretim	OABT
Kontrol Grubu	OABT	Mevcut Öğretim Programı	OABT

Deney grubundaki öğrencilerin okuma anlama derslerinde kavram haritalarıyla öğretim yapılırken kontrol grubunda mevcut öğretim programıyla öğretim sürecine devam edilmiştir. Deneysel işlemin başında ve sonunda her iki grup öğrencilerine okuduğunu anlama başarı testleri uygulanmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (ATÜ TÖMER) Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma 2017- 2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde ATÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen 16'sı deney grubunda, 15'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 31 öğrenci ile yürütülmüştür.

Deneysel işlem öncesinde grupların benzerlik durumlarını belirlemek amacıyla okuduğunu anlama başarı testinin ön test uygulaması sonucunda elde edilen puanlarda anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için yapılan ilişkisiz örneklemler t testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları

		N	X	S	sd	T	P
Ön Test	Kontrol	15	71,26	13,26	29	.400	.692
	Deney	16	69,37	13,07			

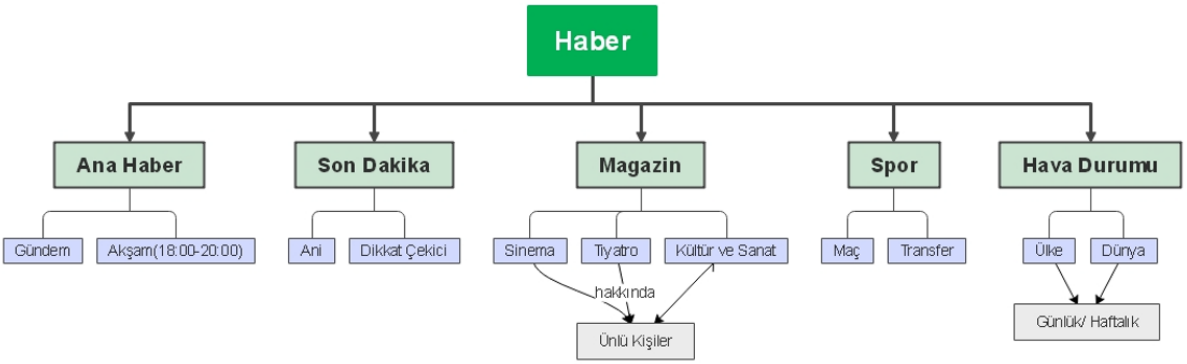
Tablodaki sonuçlar incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test puanlarının ortalaması 71,26, deney grubundaki öğrencilerin ise 69,37 olarak görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı (0.692>0.05) görülmektedir. Buna göre, uygulama öncesinde grupların birbirine benzer olduğu görülmüştür.

Veri toplama araçları

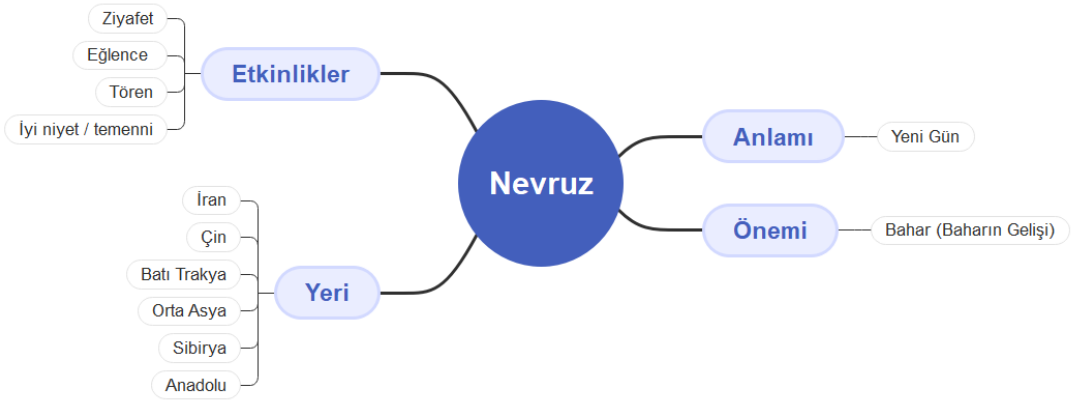
Bu araştırmada okuduğunu anlama başarı testleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testlerinin hazırlanma aşamaları şu şekildedir: Uygulama yapılan dil seviyesinde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen kazanımlar kapsamında alan yazını taraması yapılarak benzer okuduğunu anlama başarı testleri incelenmiştir. Okuduğunu anlama başarı testinde kullanılan okuma metinleri ATÜ TÖMER'de kazanımlara uygun olarak hazırlanan okuma soruları sınav havuzundan seçilmiştir. Okuma metinleri seçilirken içerik, dil seviyesi ve kazanımlara uygunluk gözetilerek metin taraması yapılmış ve bu doğrultuda B1 seviyesi için metinler belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan okuma metinlerinin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla okuma metinleri uzman görüşüne sunulmuştur. Nitekim Büyüköztürk vd. (2014), kapsam geçerliliğini incelemede kullanılan mantıksal yollardan birinin de uzman görüşüne başvurmak olduğunu ifade etmektedir(s.117). Uzman görüşleri doğrultusunda seçilen metinler okuduğunu anlama başarı testi olarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra seçilen metinlere yönelik 30 maddeden oluşan sorular hazırlanmıştır. Farklı soru türlerinde hazırlanan sorular uzman değerlendirmesine sunulmuştur. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda uygun olmadığı belirtilen 3 soru çıkarılmış, 1 soru ise öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Son hâli 26 maddeden oluşan testin pilot çalışması yapılmıştır. Buna göre uygulama sonuçları madde ayırt ediciliği ve madde güçlüğü yönüyle incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde testte yer alan soruların bu yönlerden uygun olduğu ve başarı testine ait ortalama güçlük değerinin 0.622 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre testin orta güçlükte olduğu ifade edilebilir. Teste ait güvenirlik KR20 değeri 0.932 şeklinde hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2019), güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olmasının bir testin güvenirliğinin belirlenmesinde yeterli olduğunu ifade etmektedir(s. 183). Buna göre yapılan analizler bu testin araştırmada kullanılabilecek güvenirlikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrencilerle ilgili bilgilere araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formuyla ulaşılmıştır.

Uygulama süreci

Araştırmanın deney grubunda öğrencilerin kavram haritası tekniğini tanımaları amacıyla uygulamanın ilk haftasında öğrencilere kavram haritasıyla ilgili bilgiler verilmiştir. Deney grubunda kur tamamlanana kadar geçen süreç(6 hafta) boyunca, "Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti" B1 seviyesi ders kitabında yer alan okuma metinleri araştırmacı tarafından çizilen kavram haritalarıyla işlenmiştir. Aşağıda ders kitabında yer alan "Haberler" ve "Nevruz Bayramı" başlıklı okuma metinleri için hazırlanan kavram haritası örneklerine yer verilmiştir:



Şekil 1. Uygulama sürecinde kullanılan kavram haritası örneği 1



Şekil 2. Uygulama sürecinde kullanılan kavram haritası örneği 2

Ayrıca araştırmacı tarafından kavram haritasına yönelik ders planları hazırlanmış ve dersler bu planlar doğrultusunda anlatılmıştır. Kur sonunda her iki grupta yer alan öğrencilere okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır.

Verilerin analizi

Veri toplama araçlarıyla ulaşılan bilgilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinden önce verilerin normallik testleri yapılmıştır. Ardından, deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlama başarı puanlarının karşılaştırmaları ve deney grubunun okuduğunu anlama başarısı üzerinde farklı faktörlerin etki durumu ilişkisiz örneklemler t testiyle analiz edilirken, deney ve kontrol gruplarında ön test-son test karşılaştırması ise ilişkili örneklemler t testiyle incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın "Deney grubunun okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu kapsamında deney grubuna uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen veriler incelenmiştir. Deney grubunun puan ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkili örneklemler t testinden faydalanılarak analiz edilmiştir. Bununla ilgili sonuçlar aşağıda tablo olarak gösterilmiştir:

Tablo 3. Deney grubunun okuduğunu anlama başarı puanlarının analiz sonuçları

		X	n	S	sd	T	P
Deney	Öntest	69,37	16	13,078	15	4.398	.001
	Sontest	84,75	16	11,590			

Tablo 3'te deney grubunun ön test ortalamaları 69,37 iken, uygulama yapıldıktan sonra son test ortalamaları 84,75 değerine ulaşmıştır. Aradaki puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur [t(15)=4.398, p<.05].

Araştırmanın ikinci alt probleminde "Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Kontrol

grubunun puan ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklemler t testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda bununla ilgili analiz sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 4. Kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı puanlarının analiz sonuçları

		X	n	S	sd	T	P
Kontrol	Öntest	71,26	15	13,269	14	.133	.537
	Sontest	73,86	15	10,126			

Tabloda yer alan sonuçlara göre kontrol grubunun ön test ortalamaları 71,26 iken, son test ortalamaları 73,86 olarak görülmektedir. Bununla birlikte kontrol grubunun okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir [t(14)=.133, p<.05].

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu kapsamında kavram haritalarının uygulandığı deney grubu ve mevcut programla öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları son test puanları incelenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının tespiti için uygulanan ilişkisiz örneklemler t testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 5. Kontrol ve deney grubunun okuduğunu anlama başarı puanlarının analiz sonuçları

	N	X	S	sd	T	P
Kontrol	15	73,86	10,126	29	2.776	.010
Deney	16	84,75	11,590			

Tablodan elde edilen verilere göre kontrol grubunun puanlarının ortalaması (73,86), deney grubunun ortalamasına (84,75) göre daha düşüktür. Başka bir ifadeyle kavram haritasının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t(29)=2.776, p<.05]. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde kavram haritasıyla öğretimin mevcut programla yapılan öğretimden daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın son alt problemi doğrultusunda, "Kavram haritasıyla öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama başarıları cinsiyete, yabancı dil bilme durumuna, Türkiye'de bulunma süresine, kitap, gazete, dergi vb. okuma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Deney grubunun son test verileri üzerinde ilişkisiz örneklemler t testi yapılarak ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tablolarda sırasıyla gösterilmiştir:

Tablo 6. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyet durumuna göre okuduğunu anlama analiz sonuçları

		N	X	S	sd	T	P
Deney	Erkek	10	79,20	11,173	14	3.104	.008
	Kız	6	94,00	3,741			

Analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olduğu bulunmuştur [t(14)=3.104, p<.05].

Tablo 7. Deney grubu öğrencilerinin yabancı dil bilme durumuna göre okuduğunu anlama analiz sonuçları

		N	X	S	sd	T	P
Deney	Evet	8	84,62	11,338	14	.042	.967
	Hayır	8	84,87	12,620			

Tablo 7'ye göre deney grubu öğrencilerinden yabancı dil bilenlerin son test puan ortalaması 84,62 iken yabancı dil bilmeyen öğrencilerin puan ortalaması 84,87'dir. Deney grubundaki öğrencilerin yabancı dil bilme durumuna göre puanlarının anlamlı farklılığa yol açmadığı bulunmuştur((t14)= ,042; p>.05).

Tablo 8. Deney grubu öğrencilerinin Türkiye'deki yaşam sürelerine göre okuduğunu anlama analiz sonuçları

		N	X	S	sd	T	P
Deney	1-3 yıl	9	85,55	11,435	14	.306	.764
	3 yıl üstü	7	83,71	12,618			

Tablo incelendiğinde Türkiye'deki yaşam süresi 1-3 yıl olan öğrencilerin puan ortalaması 85,55 iken Türkiye'deki yaşam süresi 3 yıl ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalaması 83,71'dir. Deney grubundaki öğrencilerin Türkiye'deki yaşam sürelerine göre dil seviyeleri arasındaki puan farklılıkların anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. [t(14)=.306, p<.05].

Tablo 9. Deney grubun öğrencilerinin kitap, gazete, dergi vb. okuma durumlarına göre okuduğunu anlama analiz sonuçları

		N	X	S	sd	T	P
Deney	Evet	6	93,16	5,671	14	2.671	.018
	Hayır	10	79,70	11,421			

Tablo 9 incelendiğinde kitap, gazete, dergi vb. okuyan öğrencilerin puan ortalaması 93,16, kitap, gazete, dergi vb. okumayan öğrencilerin puan ortalaması 79,70'dir. Yapılan analiz neticesinde deney grubundaki öğrencilerin kitap, gazete, dergi vb. okuma durumlarına göre puanlarının anlamlı farklılaştığı bulunmuştur [t(14)=2.671, p<.05].

Yapılan analizler neticesinde elde edilen bütün bu bulgular, gruplar arasında deney grubu ve deneysel işlem lehine anlamlı bir fark olduğunu, okuduğunu anlama becerisinde kavram haritasının kullanımının mevcut öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Uygulama öncesinde kontrol ve deney grubunun okuduğunu anlama başarı testi puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu durum çalışma gruplarının uygulama öncesinde okuduğunu anlama becerisi başarısı bakımından birbirine yakın seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Uygulama sonrasında yapılan analiz sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kavram haritasıyla öğretimin deney grubunun okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani mevcut öğretim programıyla yapılan öğretimin kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısı

üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır. Her iki grubun okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgular okuduğunu anlama başarısı üzerinde kavram haritasıyla yapılan öğretimin mevcut öğretim programına göre yapılan öğretimden daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, farklı disiplinlerde kavram haritalarının etkisinin araştırıldığı bazı araştırma sonuçlarıyla (Çolak, 2010; Korukcu, 2007; Tümen, 2006) benzerlik göstermektedir. Tümen (2006), yaptığı çalışmada yabancı dil öğretiminde kavram haritalarının öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada İngilizce derslerinde deney grubunda kavram haritası yöntemi kullanılırken kontrol grubunda dersler geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Korukcu'nun(2007) çalışmasında din kültürü derslerinde deney grubunda kavram haritaları kullanılırken kontrol grubunda geleneksel öğretim yapılmıştır. Çolak(2010), sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritalarının başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubunda kavram haritası tekniğini kullanmıştır. Her üç çalışmada da elde edilen verilerin analizi sonucunda kavram haritasıyla öğretimin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Daha yerinde bir karşılaştırma yapmak için benzer çalışmaları ana dili öğretiminde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalar kapsamında sınırlandırmak daha isabetli olacaktır. Nitekim bu çalışmaların (Aydoğan, 2019, Bülbül, 2015; Girgin, 2012; Maden vd., 2016; Polatcan, 2013; Zorpuzan, 2019) sonuçlarıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar örtüşmektedir. Girgin(2012) 8. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama başarısı ve kalıcılık üzerinde kavram haritalarının etkisini araştırdığı çalışmada kavram haritasının başarı ve kalıcılık üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Polatcan'ın (2013) dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının etkisini araştırdığı çalışmada ve Aydoğan'ın (2019) öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesinde kavram haritalarının etkisini araştırdığı çalışmada kavram haritalarının geleneksel öğretime göre daha etkili bir öğretim aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bu konuda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bülbül (2015), Türkçe öğrenen C1 düzeyi öğrencilerinin okuma becerilerinin kavram haritaları aracılığıyla geliştirilmesini amaçlamıştır. Eylem araştırması şeklinde yürütülen çalışmada kavram haritalarının öğrencilerin tahmin etme, özetleme ve soru üretme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Zorpuzan(2019) kavram haritalarının kelime öğretimi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında kavram haritası tekniğinin öğrenciler üzerinde geleneksel öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Maden vd. (2016), çalışmalarında kavram haritalarının etkili bir öğretim yöntemi olarak sözcük öğretiminde kullanılabileceğini göstermişlerdir. Yukarıda bahsedilen çalışmaların sonuçlarıyla bu çalışmanın sonucu benzerlik göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerinde cinsiyetin etki durumu incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar aldığı ve bu puanların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum deney grubundaki kız öğrencilerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya daha istekli oldukları şeklinde yorumlanabileceği gibi kavram haritasıyla yapılan öğretimi daha çabuk benimsedikleri şeklinde de yorumlanabilir. Araştırmanın bu sonucu Çatalkaya(2005) ve Polatcan'ın (2013) çalışma sonuçlarıyla kısmen benzerlik gösterse de tam olarak örtüşmemektedir. Nitekim Çatalkaya'nın (2005) bireysel farklılıkların kavram haritası yapabilme başarısına etkisini araştırdığı çalışmada, kavram haritası yapma başarısında cinsiyetin etkisi olup olmadığı da incelenmiştir. Yapılan analizlere göre deney grubunda bulunan kız öğrencilerin başarı puanları erkek öğrencilerin başarı puanlarından daha yüksek bulunmuş, ancak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yine Polatcan'ın (2013) dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubunda bulunan kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek bulunsa da puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla

bu çalışmaların sonuçları kız öğrencilerin daha başarılı sonuçlar almaları yönüyle bu çalışmayla örtüşse de anlamlı bir farklılık bulunmaması yönüyle bu çalışmadan ayrılmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin yabancı dil bilip bilmeme durumu ve Türkiye'de yaşama süresinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisi analiz edildiğinde okuduğunu anlama başarısı üzerinde yabancı dil bilme durumunun ve Türkiye'de yaşama sürelerinin anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda bilinen diğer yabancı dillerin ve Türkiye'de daha uzun yaşama süresine sahip olmanın okuduğunu anlama başarısını artırmada anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Kitap, gazete, dergi vb. okuma durumlarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkisi analiz edildiğinde ise anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Yani kavram haritasıyla öğretimin yapıldığı deney grubunda kitap, gazete, dergi vb. okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okuma anlama derslerinin dışında kitap, gazete, dergi vb. okuyan öğrencilerin kavram haritasıyla yapılan öğretimi daha kolay benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar Altunkaya'nın(2015), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkisini araştırdığı çalışmasında Türkiye'de yaşama süresi bakımından ulaştığı sonuçlarla benzerlik gösterse de bilinen yabancı dil sayısı ve Türkçe kitap, gazete, dergi okuma durumu bakımından ulaştığı sonuçlarla farklılık göstermektedir. Nitekim Altunkaya(2015), çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada ana dili dışında bilinen yabancı dil sayısı arttıkça okuduğunu anlama başarısının arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte okuduğunu anlama başarı ortalamalarına göre 6 ay-1 yıl arasında Türkiye'de kalan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuş ve Türkiye'de daha uzun süre yaşıyor olmanın okuduğunu anlama başarısını artırmada yeterli olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar bu araştırmanın sonucuyla kısmen benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, kavram haritasıyla öğretimin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğunu ve okuduğunu anlama başarısında kavram haritası kullanımının mevcut programla öğretimden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda kavram haritalarının, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda kavram haritasının kullanımına ve bu alanda daha sonra yapılacak olan çalışmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Okuduğunu anlama becerisinde olumlu etkisi görülen kavram haritalarının dil öğretim sürecinde kullanılmasının öğretimin niteliğini artıracağı düşünülmektedir. Bu kapsamda ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin hazırlanmasında kavram haritalarından faydalanılabilir.

- Ölçme değerlendirme aşamasında kavram haritalarından faydalanılabilir. Sınav soruları hazırlanırken kavram haritası kullanımına uygun sorulara yer verilebilir.

- Kavram haritalarının öğrenme ortamları dışında da kullanılabilmesi amacıyla farklı dil seviyelerine yönelik teknolojik uygulamalar geliştirilebilir.

- Kavram haritalarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dinleme, konuşma ve yazma becerilerine etkisi araştırılabilir.

- Farklı becerilerde kullanılacak kavram haritalarının öğrencilerin tutum, kaygı ve motivasyonuna yönelik etkisi araştırılabilir.

- Çağdaş öğretim tekniklerinden biri olarak kullanılan kavram haritalarının diğer yöntem ve tekniklerle karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Acat, B. (2003). Kavram Haritalarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34, 168-193

Altınok, H. (2004). *İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Altunkaya(2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*(Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya

Aydoğan, Y. (2019). Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 461-470.

Belet, D. (2005). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Beydoğan, H. Ö. (2010). Grafiksel düzenlemelerin öğrencilerin okuma-anlama düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (188) , 202-217 .

Bülbül, F. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

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

Çatalkaya, R. (2005). *Bazı bireysel farklılıkların kavram haritası yapma başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çolak, R. (2010). *Kavram haritalarının sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde tarihsel kavramların öğretiminde kullanılması: kavram haritası ile yapılan öğretim ile tutum, başarı ve kalıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim, 183-185.

Durmuş, M., & Okur, A. (Eds.). (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.

Duru, M. K. (2001).*İlköğretim fen bilgisi dersinde kavram haritasıyla ve gruplara kavram haritası çizdirilerek öğretimin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Durukan, E. & Maden, S. (2010). Kavram haritaları ile not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1*(2), ISSN: 1309-9302.

Girgin, Y. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kavram Haritası Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Jacobs-Lawson, J. M., & Hershey, D. A. (2002). *Concept maps as an assessment tool in psychology courses. Teaching of Psychology*, 29(1), 25-29.

Kabaca, T. (2002). *Orta öğretim matematik eğitiminde kavram haritalanması tekniğinin kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kalaycı, N., & Çakmak, M. (2000). Kavram haritalarının öğretim sürecinde kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *24*(24), 571-580.

Kansızoğlu, H. B. (2017). Grafik örgütleyicilerin dil öğretme ve öğrenme alanlarındaki başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması. Eğitim ve Bilim, 42(191), 139-164.

Karatay, H. (2018). Okuma eğitimi kuram ve uygulama. Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, O. N. (2003). "Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: Kavram haritaları", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25, 265-271.

Kılınç, A. (2007). Bir öğretim stratejisi olarak kavram haritalarının kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:IV, (II) 21-48

Korukcu, A. (2007) *Kavram haritalarının din öğretiminde kullanımı (ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi 7. sınıf 1. ünite Kur'an-I Kerim'i tanıyalım ünitesi örneğinde bir uygulama örneği*). (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

Kurudayıoğlu, M. & Zorpuzan, R. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlamsal haritalama tekniğinin kelime öğretimi üzerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 1010-1028.

Maden, S., Altunbay, M., & Dinçel, Ö. (2016) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi uygulamaları: Kavram haritası örneği. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(210), 477-488

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). Learning how to learn. New York: Cambridge University Press.

Oluk, N. T. (2016). *Kimya eğitiminde farklı kavram haritası oluşturma yöntemlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Onan B. (2016). *Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretimine Beyin Temelli Yaklaşım*. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, Vol. 8 No. 1 (2016) 109-133

Özata, Ö. F., (2003). *İlköğretim birinci kademe fen bilgisi dersinde kavram haritalarının kavram yanılgılarını gidermeye ve hatırlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk J. Ömeroğlu A.F. (2015) Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12:31, s. 69-86

Pınar, F. N., (2018). *Türkçe öğretiminde kavram haritalarının önemi ve anlama becerilerine ait teorik bilgilerin kavram haritası çeşitleriyle gösterilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Polatcan, F. (2013). *6. sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., & Abalı Öztürk, Y., (2013). Türkçe Öğretiminde kavram haritalarının kullanılması üzerine kuramsal bir çalışma. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, vol.2*, 13-34.

Şenay, A. (2007). *Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya

Tavşanlı, Ö. F., Kaldırım, A. (2020), Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen araştırmaların incelenmesi: bir tematik analiz. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi cilt: 33 sayı: 3 sayfa: 839-873

Tümen, S. (2006). *Kavram haritaları yönteminin yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Varol, M. (2018). *Zihin yetersizliği olan çocuklara hayvanların temel özelliklerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritasının etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.

Yaman, H. (2006). İlköğretim ikinci kademe dilbilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Zorpuzan, R. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kavram haritalarının kelime öğretimi üzerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

9-Şeyyâd Hamza'nın Yusuf u Zeliha Mesnevisi'nin[1] biçim bilimsel yöntemle çözümlemesi[2]

Derya YÜCEL ÇETİN[3]

APA: Yücel Çetin, D. (2021). Şeyyâd Hamza'nın Yusuf u Zeliha Mesnevisi'nin biçim bilimsel yöntemle çözümlemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 124-137. DOI: 10.29000/rumelide.1032416.

Öz

Edebiyat tarihi içerisinde metinler çeşitli metin çözümleme yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Her çözümleme metne farklı bir pencereden bakma imkânı sunar. Metinlerin farklı metin bilimsel yöntemlerle çözümü onların daha önce fark edilmemiş anlamlarını ortaya koyabilir. Bu çalışmada yüzyıllar önce yazılmış bir metnin çağdaş yöntemlerle çözümleme denemesi yapılmıştır. Yusuf u Zeliha anlatısı mesnevi nazım biçimiyle farklı şairler tarafından pek çok kez konu edilmiştir. Çalışmada, XIII ile XIV. yüzyıllar arasında yaşadığı düşünülen Şeyyâd Hamza tarafından kaleme alınan Yusuf u Zeliha Mesnevisi'nin biçim bilimsel yöntemle çözümlemesi amaçlanmıştır. Biçim bilimsel yöntem kullanarak çözümlenmiş metinler anlatının daha iyi anlaşılmasını sağlar. Aynı zamanda bu yöntem sayesinde metinlerin defalarca okunmasına gerek kalmadan kurgunun doğru anlaşılması ve kişiler arasındaki ilişkinin çözümlenmesi kolaylaşır. Bu nedenle çalışmada öncelikle biçim bilimsel çözümleme ile ilgili yöntemler ve yaklaşımlarıyla öne çıkan Roland Barthes ve Vladimir Propp'ın görüşleri incelenmiştir. İncelemenin ardından Yusuf u Zeliha Mesnevisi'ni çözümlerken hangi esaslara dikkat edileceği belirlenmiştir. Bu esaslar çalışmada yedi başlık altında sunulmuştur. Bu başlıklar; kesitler, sorunlar ve çözümler, mekânlar, zaman, eylem alanları, aranan objeler ve şahıslardır. Çalışmanın sonucunda Eski Anadolu Türkçesi eseri olan Yusuf u Zeliha Mesnevisi'nin çağdaş yöntemlerle yapılan incelemeye elverişli olduğu görülmüştür. Çağdaş yöntemlerin geleneksel metinlere uygunluğunu iddia edebilmek için bu alanda daha fazla inceleme yapılmasına ihtiyaç vardır.

Anahtar kelimeler: Yusuf u Zeliha, biçim bilimsel yöntem, metin çözümleme

Analysis of Şeyyâd Hamza's Yusuf and Zeliha Masnavi with the morphological method

Abstract

In the history of literature, texts have been examined using various text analysis methods. Each analysis offers the opportunity to look at the text from a different viewpoint. The analysis of texts with different textological methods can reveal their previously unrecognized meanings. In this study, an attempt was made to analyse a text written centuries ago with contemporary methods. The narrative of Yusuf and Zeliha, with its form of masnavi verse, has many times been the subject of different poets. In the study, It is aimed to analyze the masnavi of Yusuf and Zeliha, which was written by Şeyyâd Hamza, who is thought to have lived between the XIII. and XIV. centuries, with the

[1] Yusuf u Zeliha Mesnevisi'nin bu çalışmada esas alınan metni için bkz.: (Demirci & Korkmaz, Yūsuf u Zelihā, 2008)

[2] Bu makale, Prof. Dr. Yavuz Bayram'dan alınan lisansüstü derste ele aldığı "Tahkiye Esaslı Metinlerin Çözümünde Biçimbilimsel Yöntem ve Hüsn ü Aşk Örneği" isimli makalesinin önerileri dikkate alınarak yazılmıştır.

[3] Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Erzurum, Türkiye), deryayucelcetin@outlook.com, ORCID ID: 0000-0001-7608-5926 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032416]

morphological method. Texts that are analysed by using the morphological method provide a better understanding of the narrative. Furthermore, thanks to this method, it gets easier to understand the fiction correctly and to analyse the relationship between characters without the need to read the texts repeatedly. For this reason, the views of Roland Barthes and Vladimir Propp, who come to the fore with their methods and approaches related to morphological analysis, were examined in the study. After the examination, it was determined which principles to be considered while analysing the Yusuf and Zeliha masnavi. These principles are presented under seven headings in the study. These titles are sections, problems and solutions, spaces, time, action fields, sought objects and characters. As a result of the study, it has been seen that the Yusuf and Zeliha masnavi, which is a work in Old Anatolian Turkish, is suitable for examination with contemporary methods. More research is needed in this area to claim the compatibility of contemporary methods with traditional texts.

Keywords: Yusuf and Zeliha, morphological method, text analysis

Giriş

Tevrat'ın Tekvin bölümünde uzun uzadıya ve ayrıntılı olarak işlenen ve "ahsenü'l-kasas" yani "kıssaların en güzeli" vasıflandırmasıyla Kur'an kıssaları içinde ayrı bir yeri olan Yusuf kıssası (Türkdoğan, 2011), birçok yönden insanları derinden etkilemiştir. Bir peygamberin başından geçen olayların yanı sıra tüm insanlarda bulunabilecek duyguları -kardeş kıskançlığı, nefret, aşk, evlat sevgisi vb.- ele alış şekliyle okuyucuyu empati kurmaya yöneltmesi kıssanın dikkati çeken özelliklerindendir.

XIII. yüzyılın sonları ile XIV. yüzyılın başlarında yaşadığı düşünülen Şeyyâd Hamza'nın Yusuf u Zeliha'sı Anadolu sahasında yazılan ilk Yusuf u Zeliha mesnevisidir (Demirci, 2011, s.1). Eserin hem Eski Anadolu Türkçesiyle yazılan ilk mesnevi olması hem de dönemin dil özelliklerini yansıtması hasebiyle üzerinde pek çok araştırma yapılmıştır (Dilçin, 1946; Demirci, 2011; Sandalyeci, 2016; Alibekiroğlu & Çelik, 2018; Özkan, 2019 vb.). Yapılan çalışmalar incelendiğinde eser üzerinde genellikle dil araştırmaları yapıldığı görülmüştür. Alanyazın incelemesi sonunda eser üzerinde çağdaş çözümleme yöntemlerinin uygulanmamış olması bu çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmuştur.

Çağdaş metin çözümleme yöntemleri içerisinden biçim bilimsel yöntem, Barthes (2016) ve Propp'un (2018) çalışmaları ile popülerlik kazanmıştır. Biçim bilimi (morfoloji), bir yapıyı oluşturan biçimlerin incelenmesi anlamında kullanılır. Bu inceleme alanına pek çok bilim dalında rastlamak mümkündür. Bu bilim dallarına dil ve edebiyat araştırmaları da dâhildir. Biçim bilimi edebiyat araştırmaları söz konusu olduğunda, metinlerin oluşturucu bölümleri ve bu bölümlerin hem kendi aralarındaki hem de tüm metinle olan bağlantılarını ortaya koyma çabasını ifade etmektedir.

Yapısalcılık nasıl dil alanında geleneksel dil incelemelerinden dil bilimsel incelemelere bir geçiş imkânı sunduysa aynı şekilde gösterge bilim de edebiyat metinlerinde yeni bir inceleme alanı olmuştur. Erkman Akerson (2015) yapısalcılık ile gösterge bilimin iç içe ilerlediğini savunur. Çağdaş dil bilim ve gösterge bilimde göstergelerin değeri diğer göstergelerle kurdukları bağlantılarla belirlenir. Propp (2018, s.X) da aynı biçimde herhangi bir metin ancak diğer metinlere göre ayrımsal durumu ile değerlendirilebileceğini iddia etmiş ve ünlü eseri 'Masalın Biçimbilimi'nde incelediği Rus halk masallarını bu yolla irdelemiştir.

Barthes (2016, s.102) anlatıyı, ya olayların sıradan ve anlamsız bir şekilde dile getirilmesi ya da başka anlatılarla ortak olan bir yapı içeren metinler olarak açıklar. Bu nedenle anlatı çözümlemesi yaparken tümdengelimli bir yöntemin benimsenmesi gerektiğini savunur.

Edebiyat tarihi içerisinde metinler çeşitli metin çözümleme yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Tökel (2007, s.543), Divan Şiiri çalışmalarında yaygın olarak Tarihî Eleştiri yönteminin kullanıldığını belirtir. Tarihî Eleştiri yöntemi, okurun geçmiş yüzyıllarda yazılmış bir eseri anlayabilmesi, tadına varabilmesi ve değerlendirmesi için eserin yazıldığı çağdaki koşullar, inançlar, dünya görüşü, sanat anlayışı ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olması esasına dayanır. Bu nedenle eseri tam anlamıyla anlayabilmek, ona doğru açıdan bakabilmek için okurun o döneme dönebilmesi, yazarın amaçlarını anlayabilmesi ve o dönemin okurunun bakış açısından bakabilmesi gerekir esere. Tarihî eleştirinin eleştirildiği hususlardan biri bazen edebiyatın özüne uzak düşmesi, ağırlığı eser hakkında bilgi aktarmaya vermesidir. Bu tutumla yapılmış incelemeler tarihi bilgiyle doldurulur fakat eserlerin sanat değeri üzerinde durulmadan sanat yönü bir iki lafla geçiştirilir. Bu yöntem elbette eserin tarihselliğine katkı sağlar ancak bu esere tarihsel bağlamın dışından bakmak isteyen insan için bu inceleme yöntemi yetersiz kalmaktadır. Söz gelimi bir eser sadece yazıldığı dönemle sınırlı değildir.

Her çözümleme metne farklı bir pencereden bakma imkânı sunar. Metinlerin farklı metin bilimsel yöntemlerle çözümü onların daha önce fark edilmemiş anlamlarını ortaya koyabilir. Bayram (2009) 'Tahkiye esaslı metinlerin çözümünde biçimbilimsel yöntem ve Hüsn ü Aşk örneği' isimli makalesinde bu görüşlerden yola çıkarak biçim bilimsel bir çözümleme planı hazırlamış ve bunu Hüsn ü Aşk mesnevisinde denemiştir. Çalışmanın sonucunda söz konusu eserin biçim bilimsel incelemeye uygun olduğu görülmüştür. Biçim bilimsel inceleme için belirlediği başlıklar şunlardır:

1. Kesitler (anlatı birimleri, özet)

2. Sorunlar ve Çözümleri (temel sorun, diğer sorunlar, engeller)

3. Mekânlar (dar ve geniş mekân, coğrafî mekân, yolculuklar)

4. Zaman (zaman dilimleri, dönem, mevsimler, gece-gündüz)

5. Eylem Alanları (gruplandırılmış işlevler)

6. Aranan Objeler (asıl obje ve diğer objeler)

7. Şahıslar (şahıs kadrosu ve sınıflandırma)

Bu çalışmada da yukarıdaki başlıklar esas alınarak Yusuf u Zeliha Mesnevisi'nin biçim bilimsel çözümleme denemesi yapılmıştır.

1. Yusuf u Zeliha'da kesitler (anlatı birimleri)

Çözümleme yaparken anlatıyı uygun şekilde bölümlemek; yani kesitlere ayırmak, araştırmacının anlatı üzerindeki etkinliğini ve kontrolünü artırması açısından büyük önem taşır (Bayram, 2009). Kesitler kendi içinde küçük bir durum veya olayı açıklayan, bir araya geldiklerinde ise asıl metnin geniş bir özeti mahiyetinde olan birimlerdir.

Bu bölümde Yusuf u Zeliha Mesnevisi kesitlere ayrılmıştır. Mesnevi, küçük olayların veya konuların değişmesi esas alınarak 92 kesite ayrılmıştır. Asıl konuyla pek ilişkisi olmayan, olayın akışında ara söz niteliği taşıyan açıklama bölümleri a,b,c gibi harflendirmelerle aynı kesit içerisinde değerlendirilmiştir.

Kesitin sayısı -ve varsa harfi- yazıldıktan sonra parantez içinde verilen sayılar, o kesitin asıl metindeki hangi beyitlere karşılık geldiğini göstermektedir.

1a. Kesit (1-9): Hamd ü senâ. 1b. Kesit (10-12): Hz. Muhammed'e övgü ve selam.

2. Kesit (13-17): Konuya giriş.

3. Kesit (18-20): Yusuf'un doğumu.

4. Kesit (21-28): Yusuf'un rüyasını babası Yakub'a anlatması ve Yakub'un yorumu.

5. Kesit (29-43): Rüya tabirini duyan kardeşlerin Yusuf hakkında plan yapmaları.

6. Kesit (44-55): Kardeşlerin, planı uygulayabilmek için Yakub'dan izin istemeleri.

7a. Kesit (56-81): Kardeşlerin Yusuf'un canına kastetmesi. 7b.Kesit (61-67): Dünye Hatun'un tanıtılması ve Yusuf'u geri döndürmek istemesi.

8. Kesit (82-94): Kardeşlerden Yehuda'nın Yusuf'u öldürmekten vazgeçerek onu kuyuya atma fikri.

9a. Kesit (95-104): Yusuf'un kuyuya atılışı. 9b. Kesit (105-117): Kuyunun vasıfları.

10. Kesit (118-127): Yusuf'un kuyuda yaşadıkları.

11. Kesit (128-164): Kardeşlerin babalarına attığı yalan ve o yalanın ortaya çıkışı.

12. Kesit (165-188): Mısırlı bezirgânın Yusuf'u rüyasında görmesi sonucu onu aramak için kuyuya gidişi.

13. Kesit (189-196): Yusuf'un aynada kendini görerek kibirlenişi.

14. Kesit (197-229): Kardeşler ile bezirgân arasında Yusuf hakkında yapılan pazarlık.

15. Kesit (230-252): Bezirgân ile yola çıkan Yusuf'un yolda yaşadıkları.

16. Kesit (253-256): Yusuf'un kafileye bey oluşu.

17. Kesit (257-264): Beynan adlı şehrin dinî inanışı.

18. Kesit (265-268): Benlus adlı şehrin özellikleri ve Yusuf'u görünce verdikleri tepki.

19. Kesit (269-289): Kudüs şehrinin Meliki ile Yusuf arasında yaşananlar.

20. Kesit (290-300): Yusuf'un Aris şehrinde yaşadıkları.

21. Kesit (301-312): Yusuf'un Mısır'da yaşadıkları.

22. Kesit (313-325): Yusuf'un Nil Nehri'ne gidişi ve nehirdeki balığın derdine deva oluşu.

23. Kesit (326-328): Mağrib hükümdarı Zeliha'nın tanıtılması.

24. Kesit (329-346): Zeliha'nın gördüğü düşü babasına anlatması.

25. Kesit (347-356): Zeliha'nın rüyası üzerine Taymus'un Mısır'a mektup göndermesi.

26. Kesit (357-367): Gönderilen mektup yüzünden Zeliha'nın Kutayfer ile evlenmesi.

27. Kesit (368-373): Hoca'nın Yusuf'u satmak için pazara getirişi.

28. Kesit (374-376): Pazarda Yusuf'u gören Zeliha'nın onu satın almak istemesi.

29. Kesit (377-387): Hoca'nın Yusuf'u Kutayfer'e satışı.

30. Kesit (388-401): Hoca ile Yusuf arasında geçen son diyalog.

31. Kesit (402-416): Kutayfer'in Yusuf'un kutlu kişi olduğunu anlayışı.

32. Kesit (417-428): Kutayfer'in Yusuf'u Zeliha'ya teslim edişi.

33. Kesit (429-446): Yusuf ile Zeilha'nın puthanede yaşadıkları.

34. Kesit (447-477): Zeliha'nın aşk hastalığına yakalanması sonucu dadısının öğüt vermesi.

35. Kesit (478-480): Dadının öğütü üzerine Zeliha'nın saray yaptırışı.

36. Kesit (481-547): Yusuf ile Zeliha'nın sarayın içinde yaşadıkları ve Yusuf'un doğruyu buluşu.

37. Kesit (548-568): Kutayfer'in saraya gelmesi sonucu Zeliha'nın Yusuf'a iftira atması.

38a. Kesit (569-575): Sarayda yaşananları duyan Mısırlı kadınların Zeliha hakkında dedikodu yapışı.
38b. Kesit (576-578): Gıybetin dinimizde günah oluşunun açıklanması.

39. Kesit (579-598): Gıybet eden kadınlara Zeliha'nın verdiği ders.

40. Kesit (599-607): Zeliha'nın Yusuf'u zindana attırması.

41. Kesit (608-616): Kutayfer'in vefatı üzerine yerine geçen kardeşinin Yusuf hariç herkesi azat edişi ve o anda Cebrail'in yere inişi.

42. Kesit (617-660): Cebrail ile Yusuf arasında geçen konuşma sonrası Yusuf'un tövbe etmesi.

43. Kesit (661-680): Zindanın terasındayken Yusuf'un bir Arap ile konuşması sonucu onu babası Yakub'a göndermesi.

44. Kesit (681-699): Arap'ın Yakub'a Yusuf'un selamını getirmesi.

45a. Kesit (700-759): Yusuf'un zindandan Melik Reyyan'ın rüyasını tabir ederek çıkması ve sultan oluşu.
45b. Kesit (760-818): Suçlarının bağışlanması için Hz. Muhammed'in bir aracı olmasının bir hikâye ile anlatımı.

46a. Kesit (819-843): Rüya tabirine uyarak Melik'in bütün mallarını Yusuf'a devredişi ve sonrasında ülkede yaşananlar. 46b. Kesit (844-849): Cennet halkının Muhammed Mustafa'dan talebi.

47. Kesit (850-861): Yusuf'un önceden kulu olduklarına bile bey oluşu ve Cebrail'in isteği ile Yusuf'un yola çıkışı.

48. Kesit (862-867): Yusuf'un yolda karşılaştığı bir garibe Cebrail'in uyarısı üzerine kaftan giydirip hoş tutması.

49. Kesit (868-872): Zeliha'nın düştüğü hal.

50. Kesit (873-891): Zeliha'nın Yusuf'a ulaşma çabaları sonuçsuz kalınca Allah'a iman etmesi.

51. Kesit (892-911): Cebrail'in Tanrı'dan getirdiği selam ile Yusuf'un Zeliha'yı yar olarak alması.

52. Kesit (912-921): Zeliha ile Yusuf'un gerdeğe girişi ve doğan çocuklarının isimleri.

53a. Kesit (922-929): Yusuf'un kardeşlerini bulmak için Mısır'a bir müşebbek yaptırması, bulduktan sonra yıktırması. 53b. Kesit (930-935): Kıyamet günü yaşanacakların anlatılması.

54a. Kesit (936-938): Yusuf'un müşebbeki yaptırma amacı. 54b. Kesit (939-943): Tanrı'nın sıratları kurdurma amacı.

55. Kesit (944-951): Yakub'un oğullarını buğday almak için Mısır'a göndermesi.

56. Kesit (952-965): Kardeşlerini gören Yusuf'un vezirinden onları iyi ağırlamalarını istemesi.

57. Kesit (966-984): Kardeşler ile Mısır sultanının Yusuf hakkında konuşması.

58. Kesit (985-991): Buğdayı alıp geri dönmek üzere memleketlerine doğru yola çıkan kardeşlerin yolunu İblis'in kesmesi.

59. Kesit (992-995): Yolda İblis'in kötülük yapması.

60. Kesit (996-1022): Kardeşlerin memleketlerine varıp Yakup'tan kardeşleri Bünyamin'i de alarak tekrar Mısır'a yola çıkmaları.

61. Kesit (1023-1033): Mısır'a gelen kardeşlerden Bünyamin'i Yusuf'un karşılamaya gitmesi.

62. Kesit (1034-1043): Bünyamin ile Yusuf arasında geçen konuşma ve Yusuf'un kardeşlerine değerli bir bilezik vermesi.

63. Kesit (1044-1059): Bünyamin'in kardeşlerinin yanına gitmesi.

64. Kesit (1060-1076): Yusuf'un kardeşlerini ağırlamak için kendi yaptırdığı saraya götürmesi.

65. Kesit (1077-1079): O sarayda yemek yiyemeyen kardeşlerin başka sarayda ağırlanması.

66. Kesit (1080-1090): Bünyamin'in Yusuf'un yaptırdığı saraya dönmek istemesi üzerine Yusuf ile beraber tekrar o saraya dönmeleri ve aralarında geçen diyalog.

67. Kesit (1091-1106): Yusuf'un oğlu Mişelüm'ün Bünyamin'e gerçeği anlatması.

68. Kesit (1107-1128): Yusuf ile Bünyamin'in hasret gidermesi ve Yusuf'un kardeşini orada tutabilmek için plan yapması.

69a. Kesit (1129-1152): Yusuf'un planı uygulamaya geçirmesi ve Bünyamin'in yakalanması. 69b. Kesit (1153-1163): Yusuf hakkında bir rivayet. 69c. Kesit (1164-1166): Yusuf hakkında bir başka rivayet.

70. Kesit (1167-1199): Yehuda'nın kardeşi Bünyamin'i orada bırakmak istemesi ve kardeşlerini babalarına haber vermek üzere göndermesi.

71a. Kesit (1200-1211): Kardeşlerin olan biteni Yakub'a anlatması. 71b. Kesit (1212-1218): Azrail'in Yusuf hakkında Yakub'a bilgi vermesi.

72. Kesit (1219-1236): Yakub'un Yusuf'a duyduğu özlemi dile getirmesi ve çocuklarına hayıflanması.

73. Kesit (1237-1258): Yakub'un Yusuf'a Bünyamin'i salması hususunda mektup göndermesi.

74. Kesit (1259-1263): Kardeşlerin mektubu Yusuf'a götürmesi.

75. Kesit (1264-1310): Yusuf'un kardeşlerinin yalanını ortaya çıkarıp onları idama mahkûm etmesi.

76. Kesit (1311-1323): Yusuf'un kardeşlerini bağışlaması.

77a. Kesit (1324-1328): Yusuf'un gömleğini kardeşleri ile babasına göndermek istemesi. 77b. Kesit (1329-1334): Yusuf'un niçin gömleğini gönderdiğinin izahı. 77c. Kesit (1335-1347): Yusuf ile Yakub'un ayrı düşmesinin sebebinin açıklanması.

78. Kesit (1348-1377): Gömleği Yakub'a götüren Beşir'in yolda annesi ile tesadüf etmesi.

79. Kesit (1378-1387): Beşir ve annesinin Yakub'a gömlek ve mektubu vermesi.

80. Kesit (1388-1393): Mektubun içinde yazanlar.

81. Kesit (1394-1402): Kardeşlerin Yakub'dan af dilemesi ve Yakub'un onları bağışlaması.

82. Kesit (1403-1404): Cebrail'in Yakub'a Tanrı'nın buyruğunu iletmesi.

83a. Kesit (1405-1415): Yakub ve Yusuf'un kavuşması ve Yusuf'un tüm Mısır halkını azat etmesi. 83b. Kesit (1416-1425): Kıyamet gününde Tanrı'nın bütün kullarını bağışlaması ve azat etmesi.

84. Kesit (1426-1432): Zeliha ile Yakub'un tanışması.

85. Kesit (1433-1445): Zeliha'nın Yakub'u yeni yaptırdığı evde ağırlaması.

86. Kesit (1446-1448): Cebrail'in Yakub'u uyarması.

87. Kesit (1449-1469): Yakub'un memleketi Kenan'a dönmesi ve orada can vermesi.

88. Kesit (1470-1497): Yusuf'un peygamber olması ve Müslümanlara yeni bir şehir yaptırması.

89. Kesit (1498-1504): Zeliha ve Yusuf'un o şehirde can vermesi.

90. Kesit (1505-1512): Mısır'da kuraklık olması sebebiyle Yusuf'un tabutunun su ortasına konması.

91. Kesit (1513-1523): Musa peygamberin Yusuf'un kabrini babası Yakub'un yanına götürmesi.

92. Kesit (1524-1529): Dua

Yukarıda verilen kesitler ile Propp'un (2018, s.28-64) 'Kişilerin İşlevleri' başlığı altında sıraladığı anlatı kahramanlarıyla ilgili verilen sıralama yakından ilişkilidir. Bu çalışmada mesnevi 92 kesit halinde verilmiştir. Propp'ta bu sayı 31 olsa da niteliksel benzerlik dikkati çekmiştir. Kesitler kurallı cümleler haline getirilip yan yana getirildiğinde mesnevinin kısa bir özetinin oluştuğu görülecektir. Çalışmanın temelini oluşturan kesitlere ayırma, çözümlemenin diğer aşamalarında da kolaylık sağlamaktadır.

2. Yusuf u Zeliha'da sorunlar ve çözümleri

Yusuf u Zeliha'da anlatının şekillenmesinde rol oynayan, bir bütünün yapı taşları sayılabilecek olan sorunlar ve çözümleri önemli işlevlere sahiptir. Tüm anlatılarda olduğu gibi burada da sorunlar, anlatanı çözüme ulaşmaya yönlendirerek anlatıyı şekillendirmektedir. Yusuf'un kardeşleri tarafından ihanete uğramasıyla başlayan sorunlar ilerleyen kesitlerde yavaş yavaş çözüme kavuşurken bir yandan da başka sorunlar ortaya çıkar. Yakub'un oğlu Yusuf'a kavuşmayı beklemesi anlatının en büyük sorunlarından biri olarak değerlendirilebilir. Anlatının başından sonuna kadar ara ara dile getirilen bu sorunun çözüme ne şekilde kavuşacağı anlatıya karşı merakı canlı tutar. 83. kesitte bu sorun çözüme ulaşır ve ardından anlatı nihayete erer. Aşağıda anlatının akışında rol oynayan sorunlar ve çözümleri dile getirildikleri kesitlerle birlikte sıralanmıştır:

1. Sorun: Yusuf'un rüyasını babası Yakup'a anlatması ve Yakup'un rüyayı yorumlaması üzerine kardeşlerin kıskanıp onu öldürmek istemesi (5. Kesit). Büyük kardeş Yehuda'nın Yusuf'u öldürmekten vazgeçip onu kuyuya atarak ondan kurtulması ile bu sorun çözülmüştür (8. Kesit).

2. Sorun: Kardeşleri tarafından Yusuf'un kuyuya atılması (9. Kesit). Hoca'nın bir rüya görerek Yusuf'un bulunduğu kuyuya gelmesi ve onu oradan kurtarmasıyla sorun çözülmüştür (14. Kesit).

3. Sorun: Kardeşlerin kuyunun başına geri gelerek Yusuf'u satmak istemesi (14. Kesit). Bu sorun, aynı kesit içerisinde on dokuz yarmak pula Hoca'nın Yusuf'u satın almasıyla çözülür.

4. Sorun: Hoca'nın Yusuf'u satın aldıktan sonra kaçmasın diye bağlaması (15. Kesit). Habeşli zenci bir köle ile Yusuf'un arasında yaşananlardan sonra Hoca'nın Yusuf hakkındaki düşüncelerinin değişmesi ve bağlarını çözmesi bu sorunu çözüme ulaştırır (16. Kesit).

5. Sorun: Zeliha'nın Düşünde gördüğü kişiye -Yusuf'a- âşık olarak ona kavuşmak istemesi (24. Kesit). Zeliha'nın Yusuf'un pazarda satıldığını görmesi üzerine Kutayfer'den onu satın almasını ister ve Yusuf Hoca'dan satın alınır. Böylelikle Zeliha'nın Yusuf'a kavuşması için bir engeli kalmaz (29. Kesit).

6. Sorun: Kutayfer'in Yusuf'u satın aldıktan sonra hazinesi boşaldığı için pişman olması (31. Kesit). Aynı kesit içerisinde bu sorun çözüme kavuşur. Çünkü Yusuf kendini hakir görmüş ve Tanrı onu mükâfatlandırarak hazineyi baştan başa doldurmuştur.

7. Sorun: Zeliha'nın Yusuf'a karşılıksız olarak âşık olması (24. Kesit). Bu aşkı 36. kesitte dile getiren Zeliha, Yusuf ile halvete girer. Tanrı'nın Yusuf'u affetmesi üzerine Yusuf da Zeliha'ya âşık olur bu sorun çözüme kavuşur.

8. Sorun: Zeliha'nın Yusuf'a iftira atarak onu Kutayfer'e şikâyet etmesi (37. Kesit). Aynı kesit içerisinde beşikteki küçük çocuğun Yusuf'un duasıyla dile gelmesi neticesinde Yusuf'un iftiradan aklanmasıyla sorun çözümlenir.

9. Sorun: Yusuf'un Zeliha'nın isteklerini yerine getirmemesi üzerine Zeliha'nın Melik Reyyan'a giderek Yusuf'u zindana attırması (40. Kesit). Melik Reyyan'ın düşünü Yusuf'un yorumlaması üzerine Yusuf'un azat edilmesiyle sorun çözülür. (45a. Kesit).

10. Sorun: Zeliha'nın yoksullaşarak bir pula muhtaç olması ve Yusuf'a olan aşkının giderek çoğalması (49. Kesit). Cebrail'in gökten inerek Yusuf'a Zeliha'yı yar olarak alması gerektiğini söylemesi üzerine Zeliha birden gençleşir ve güzelleşir. Ardından Yusuf ile Zeliha'nın nikahı kıyılır ve muradına erer (51. Kesit).

11. Sorun: Yakub'un açlıktan bunalarak çocuklarını buğday almak için Mısır'a göndermesi (55. Kesit). Bu sorun, Mısır sultanı Yusuf'un onlara bolca buğday vererek onları ülkelerine göndermeleriyle son bulur (58. Kesit).

12. Sorun: Yusuf'un en küçük kardeşi Bünyamin'in Yusuf'u düşünüp gırtlağından bir yudum ekmek geçmemesi, ağlayıp dövünmesi (66. Kesit). Yusuf'un oğlu Mişelüm aracılığıyla kendini Bünyamin'e tanıtması ve iki kardeşin kavuşmasıyla sorun çözüme kavuşur (68. Kesit).

13. Sorun: Bünyamin'in yükünde ölçeğin bulunması ve Yusuf'un Bünyamin'i şehirde tutması (69a. Kesit). Yusuf'un her şeyi kardeşlerine açıklamasıyla Bünyamin'in aslında tutsak olmadığı ortaya çıkar (75. Kesit).

14. Sorun: Yakub'un oğluna kavuşma arzusunun bir türlü bitmemesi (77. Kesit). Yusuf ile Yakub'un nihayet kavuşmasıyla mesnevinin en büyük sorunlarından biri çözüme ulaşır (83. Kesit). Bu sorun mesnevide ara ara dile getirilmiştir.

3. Yusuf u Zeliha'da mekân

Yusuf u Zeliha Mesnevisi'nde olayların çoğu Kenan ve Mısır ülkelerinde geçer. Yusuf Kenan'da doğar. Kardeşlerinin ona hazırladığı hain plan gerçekleşene kadar da ailesiyle Kenan ülkesinde yaşar. Yusuf'un Kenan ülkesinden ayrılışı 7. kesitte anlatılır. 9. kesitte kardeşlerin Yusuf'u kuyuya salmasıyla Yusuf'un kuyu macerası başlar ve Hoca'nın 14. kesitte onu kurtarmasıyla son bulur. Hoca ile Yusuf 15. kesitte yola koyulurlar ve yolculukları Beynan, Benlus, Kudüs ve Aris illerine uğradıktan sonra 21. kesitte Mısır'da son bulur. Mesnevinin büyük bir bölümü Mısır'da geçer. 88. kesitte Yusuf, Harmen adında bir şehir inşa ettirir ve oraya taşınırlar.

Yusuf u Zeliha Mesnevisi'ni mekânlar bağlamında; Yusuf'un doğduğu Kenan ülkesi, Kenan'dan Mısır'a giderken uğradığı yerler ve hüküm sürdüğü Mısır olarak üç genel başlık altında inceleyebiliriz. Mesnevide geçen mekân isimlerinin gerçek hayatta da var olan Arap ülkeleri olduğu dikkati çeker.

4. Yusuf u Zeliha'da zaman

Metinde anlatılan hikâyenin ne zaman yaşandığına dair kesin bilgiye ulaşılamamaktadır. Fakat anlatı Hz. Yusuf'u anlattığı için Yusuf'un hemen hemen hangi yıllarda yaşadığı dinî ve tarihî metinlerden anlaşılabilir. Kitab-ı Mukaddes araştırıcıları Hz. Yusuf'un, M.Ö. 1695-1585 yılları arasında yaşadığı görüşündedirler. Hz. Yusuf'un doğum yeri olan Filistin, dönemin iki büyük medeniyeti olan Mısır ve Mezopotamya'nın arasında yer almaktadır. Stratejik olarak bölge, ticaret yolu üzerinde yer almasından dolayı önemli bir konumdaydı. Anlatıda da Hz. Yusuf 'un kuyuya atıldıktan sonra Medyen'li bir kervan tarafından Mısır'a götürülmesi o tarihlerde Filistin/Kenan topraklarının ticari yol güzergâhı üzerinde olduğunun bir göstergesi olabilir (Türkdoğan, 2011).

Yusuf u Zeliha Mesnevisi'ni dört zaman dilimi altında değerlendirebiliriz:

Birinci zaman dilimi: Bu zaman dilimi Yusuf'un doğumu ile başlar. Yusuf'un Kenan ülkesinde ailesiyle birlikte yaşarken kardeşlerinin onun rüya tabirini duyup kıskanması ve onun hakkında hain planı tasarlamalarıyla sürer. Planlarını uygulamak için Yakub'dan izni alan kardeşlerin Yusuf'u kuyuya atmalarıyla bu zaman dilimi sona erer. Yusuf sadece bu zaman diliminde Kenan ülkesinde yaşar. Bundan sonraki hayatı yolda ve Mısır'da geçecektir. Bu zaman diliminin yaklaşık on yıllık bir süreyi kapsadığı ve 9. Kesitte sona erdiği görülmektedir.

İkinci zaman dilimi: Bu zaman dilimi Yusuf'un kuyuda geçirdiği zaman dilimini kapsar. Yusuf kuyuda bir nevi tutsaklık yaşar ve Cebrail'in ona padişahlık müjdelemesi sonucu Hoca'nın gelip onu kuyudan çıkarmasıyla o tutsaklık sona erer. Yusuf'un 9. kesitte başlayan ve 14. kesitin başında son bulan kuyu macerası aşağıdaki beyitlerden anlaşılacağı üzere elli yıl sürmüştür:

ḳullarına buyurur ḳamu ṭuruñ
düşümün taʿbirini isteñ bulun

ḳamusı ṭurdı isteyü vardı yöre
ḫoca daḫı çevrenür ḳuyu yöre

yuḳarudan ün geldi ṣabr eylegil
elli yıldan ṣoñra gelgil istegil (180, 181 ve 182. beyitler)

Beyitlerden Yusuf'un elli yıl kuyuda kaldığı, Hoca'nın elli yıl sonra kuyunun başına tekrar gelmesi gerektiği söylendiğinde anlaşılmaktadır. Fakat Yusuf kuyudan çıktığında hala 10-12 yaşlarında bir çocuktur. Bu nedenle kuyuda geçen zamanı tam anlamıyla tespit etmek güçtür.

Üçüncü zaman dilimi: Yusuf'un kuyudan çıkarılıp Mısır'a sultan oluşundan babası Yakub ile tekrar kavuşmasına kadar geçen zaman dilimidir. Bu zaman diliminde Yusuf'un zindana atılışı, çıktıktan sonra Mısır'a sultan oluşu, Zeliha'yla evlenmesi, Zeliha'dan on dört çocuk sahibi oluşu, kardeşleriyle Mısır'da yaşadıkları gibi pek çok olay anlatılmaktadır. Beyit sayısı olarak bakıldığında en hacimli olanıdır. 14. kesitten 83. kesite kadar sürer. Bu zaman dilimi Yusuf'un gençliğinden hemen hemen yaşlılığına kadar

geçen zamanı kapsadığını söyleyebiliriz. Bu zaman diliminin bazıları için yetmiş yıl sürdüğü bazıları içinse kırk yıl sürdüğü aşağıdaki beyitlerde ifade edilmiştir:

ayrılalı yetmiş yıl olmış-ıdı
yetmiş yıldan ṣoñra bulmış-ıdı

bir niçeler eydür ḳırḳ yıl geçdi arada
gelmiş bulmuş yūsufı yaʿḳūb dede (1414 ve 1415. beyit)

Dördüncü zaman dilimi: Yusuf'un babası Yakub ile kavuşmalarından ölümlerine kadar geçen zamanı kapsayan dilimdir. Yusuf ile Yakub'un Mısır'da beraberce tam kırk yıl yaşadığı yine bir beyitte açıkça beyan edilmiştir:

mışırda ṭurur yaʿḳūb ḳırḳ yıl tamam
cebrāʾil gmkden iner ḳılur selam (1446. beyit)

Yusuf babasının yokluğuna dayanamayıp bir Müslüman olarak ölmeyi diliyordu. Bunun üzerine Yusuf'a Cebrail tarafından altmış ayının kaldığı müjdelendi:

rabdan selam getürdi eydür aña
daḫı altmış ay ḳalup durur saña (1474. beyit)

Bu beyitlerden anlaşılacağı üzere bu zaman dilimi toplamda kırk beş yıl sürmüştür. 83. kesitten mesnevinin sonuna kadar olan bölümdür.

5. Yusuf u Zeliha'da eylem alanları

Propp (2018, s.80) masalları biçim bilimsel olarak incelerken kişileri, yerine getirdikleri işlevleri göz önünde bulundurarak inceler. Çok saydaki işlevin belli bir mantık dahilinde bazı alanlara göre kümelendiğini, bu alanların ise işlevleri yerine getiren kişilere uygun düşen eylem alanları olduğunu dile getirir. Propp'a göre saldırganın eylem alanı kötülük, çatışma ve kahramana karşı sürdürülen diğer kavga biçimlerini; bağışçının eylem alanı büyülü nesnenin aktarılmasının hazırlanması ve kahramana verilmesini; yardımcının eylem alanı kahramanın uzamda yer değiştirmesi, izlenme sırasında yardımı, kötülüğün ya da eksikliğin giderilmesini; kahramanın eylem alanı arayış içinde gidişi, bağışçının isteklerine tepkiyi, evlenmeyi; aranılan objenin eylem alanı gerçek kahramanın tanınmasını, evlenmeyi, düzmece kahramanın ortaya çıkarılmasını; düzmece kahramanın eylem alanı arayış amacıyla gidişi, bağışçıya karşı gösterilen olumsuz tepkiyi; gönderenin eylem alanı ise kahramanın gönderilmesi işlevini kapsar. Ele alınan mesnevi bu başlıklar şu şekilde çözümlenmiştir:

Saldırganın eylem alanı: Mesnevide kötü karakter olarak dikkati çeken kişiler Yusuf'un kardeşleridir. Kardeşler Yusuf'un rüyasında gördüklerinin gerçek olmasından korkup onu öldürmek istemiştir. Daha sonra öldürmekten vazgeçip onu bir kuyuya mahkûm etmişlerdir. Bununla da yetinmeyip onu bir hocaya on dokuz yarmak pula satmışlardır.

Bağışçının eylem alanı: Mesnevide bağışçı olarak nitelendirilebilecek karakter yoktur.

Yardımcının eylem alanı: Yusuf her dara düşüşünde Cebrail inerek ona Allah'tan selam getirir ve gönlünü ferahlatır. Cebrail ayrıca Yusuf'a gelecekten haber vererek gönlünü ferah tutmasına yardımcı olur.

Kahramanın eylem alanı: Mesnevinin başkahramanı Yusuf'tur. Küçük yaşta babasından ayrı düşen, kardeşleri tarafından kuyuya atılan, Zeliha'nın iftirasına uğrayan, zindana atılan, en nihayetinde Mısır'a sultan olan Yusuf, mesnevinin sonunda babasına kavuşur. Güzelliğin ve affediciliğin timsali olarak akıllarda kalır.

Aranılan objenin eylem alanı: Mesnevide aranan obje her kahraman için farklı farklı değerlendirilebilir. Yakub için oğlu Yusuf, Yusuf için Yakub, Zeliha için Yusuf, Beşir'in annesi için Beşir ve Beşir için annesidir. Mesnevinin sonunda hepsi sevdiğine kavuşmuştur.

Düzmece kahramanın eylem alanı: Mesnevide olayın içinde tam manasıyla varlığını sürdüren bir düzmece kahraman yoktur. Yalnız 52. kesitte bahsedilen Tanrı'nın Zeliha'yı Kutayfer'den korumak için yarattığı peri kızı düzmece karakter sayılabilir. Bu karakter sayesinde Zeliha Yusuf için saklanmıştır.

Gönderenin eylem alanı: Yusuf'u kıskanıp babasından ayırmak isteyen kardeşler onun hakkında plan yaparak olaylar silsilesini başlatırlar. Bu durumda gönderenin eylem alanını oluşturan kişiler Yusuf'un kardeşleridir.

6. Yusuf u Zeliha'da aranan objeler

Yusuf u Zeliha mesnevisinde aranan objeler hem kişilere göre hem de zamana göre farklılık göstermektedir. Yakub için aranan obje Yusuf'un kayboluşundan itibaren Yusuf'tur. Neredeyse mesnevinin başından sonuna kadar Yusuf için göz yaşı dökmüş, ona kavuşmanın hayali ile yaşamıştır. Mesnevinin sonlarına yaklaşıldıkça oğlu Yusuf'a kavuşan Yakub artık memleketi Kenan ilini arzulamakta orada ölmek istemektedir.

Yusuf için aranan obje önceleri sadece babası iken sonraları Zeliha'ya âşık olmasıyla ikiye çıkmaktadır. Zeliha'nın karşılıksız aşkı 36. kesitte karşılık bulmakta ve Yusuf'un da Zeliha'ya gönlü kaymaktadır. Böylelikle Yusuf'un önceleri sadece babasına duyduğu o kavuşma isteğini sonrasında Zeliha için de duyduğu görülmektedir.

Zeliha için aranan obje Yusuf'tur. Rüyasında gördüğü anda ona âşık olan Zeliha ona kavuşmak için elinden geleni yapmaktadır. Yeri gelir onu kocasına satın aldırır, yeri gelir Yusuf onun dediklerini yapmadığı için iftira atar. Pek çok olumsuz durum yaşanmasına rağmen 52. kesitte kavuşmalarıyla Zeliha muradına erer.

7. Yusuf u Zeliha'da şahıslar

Anlatılarda olaylar anlatının kişileri aracılığıyla gerçekleşir. Bu kişilerin bazıları olaya doğrudan etki ederken bazıları dolaylı olarak dâhil olur. Yusuf u Zeliha Mesnevisi'nde adı anılan şahıslar, olay akışı içinde doğrudan bir işlevi olan ve olmayan olarak iki grupta incelenmiştir:

Doğrudan işlevi olan: Yusuf, Yakub, Yehuda, Zeliha, diğer kardeşler, Bünyamin, Mişelüm, Dünye Hatun, Allah, Cebrail, Hz. Muhammed, Hoca, Mamil, Beşir, Beşir'in annesi, Kutayfer, Mısır meliki, kırk günlük bebek, Zeliha'yı ayıplayan kadınlar, kurt, deve, Arap, Şemdin, Mamil, Kasan, İshak, Hud, Zabil.

Dolaylı işlevi olan: Zindandaki mahkûmlar, Kan, Kurt, Yusuf, cariyeler, Habeşli zenci, balık, kafile, saki, sofracıbaşı, kuşlar, saki.

Sonuç ve öneriler

Bu çalışmanın sonucunda Yusuf u Zeliha Mesnevisi'nin biçim bilimsel yöntemle çözüme elverişli olduğu görülmüştür. Günümüz hikâye ve roman türünün eski edebiyattaki karşılığı olan mesnevi nazım biçimi, beyitlerin kendi aralarında kafiyelenişi ve aruzun görece kolay kalıplarıyla yazılıyor olması sebebiyle uzun anlatıların dile getirilmesine uygundur. Bu özelliğiyle mesnevi, ilk örnekleri Propp tarafından masallar üzerinde denenen biçim bilimsel yöntemin uygulanmasını kolaylaştırmıştır. Anlatının ayrıntılı ele alınışı, mekanların tasviri, şahısların tanıtılması gibi hususiyetler açısından mesneviye bakıldığında biçim bilimsel çözümlemeye uygun olduğu dikkati çekmiştir.

Bu çalışmada denemesi yapılan biçim bilimsel yöntemin daha da geliştirilerek özellikle orta öğretim seviyesi edebiyat derslerinde, öğrencilere eski edebiyat metinlerini daha anlaşılır kılmak ve sevdirmek için kullanılabileceği düşünülmektedir. Böyle düşünülmesinin sebebi, söz konusu metinlerin hem genellikle uzun metinler olması hem de dil hususiyetleri bakımından orta öğretim seviyesi öğrencileri tarafından tam anlamıyla anlaşılamıyor olmasıdır. Yapılan bu çözümlemeyle 1529 beyitten oluşan bir mesnevi ayrıntılı olarak ele alınmış ve tanıtılmıştır. Yerleştirme sınavları kaygısıyla sürekli zamanla yarışan öğrencilere hacimli eserlerin bu gibi yöntemlerle çözümlenerek sunulması daha yararlı olacaktır. Eski edebiyat metinleri üzerinde biçim bilimsel ya da benzeri metin çözümleme yöntemleri kullanılarak yapılacak diğer çözümlemelerin bahsi geçen nedenlerden dolayı faydalı olacağı düşünülmektedir. Ancak burada dikkat edilecek husus eski edebiyat metinlerinin kendine has kurallarının öğrencilere sezdirilmesi gerektiğidir.

Eski edebiyatın özellikle anlatı amacıyla kullanılan türlerinde çağdaş çözümleme yöntemleri kullanılarak yapılan incelemelerin artması Türk anlatı geleneğinin daha çok tanınmasını ve sevilmesini sağlayabilir. Ayrıca çağdaş yöntemlerin geleneksel metinlere uygunluğunu iddia edebilmek için de bu alanda daha fazla inceleme yapılmasına ihtiyaç vardır.

Kaynakça

Akerson, F. E. (2015). Edebiyat ve kuramlar. İstanbul: İthaki Yayınları.

Alibekiroğlu, S., & Çelik, S. (2018). Şeyyâd Hamza'nın Yûsuf ve Zelhâ'sındaki söz varlığına dair bir inceleme. Asia Minor Studies International Journal of Sciences, 6(12), 201-220.

Barthes, R. (2016). Göstergebilimsel serüven. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.

Bayram, Y. (2009). Tahkiye esaslı metinlerin çözümünde biçimbilimsel yöntem ve Hüsn ü Aşk örneği. Journal of Turkish Studies, 4(Türklük Bilgisi Araştırmaları Cem Dilçin Özel Sayısı), 87-105.

Demirci, Ü. Ö. (2011). Şeyyad Hamza'nın Yusuf u Zeliha'sındaki bazı ibareler üzerine. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi(45), 1-8.

Demirci, Ü. Ö., & Korkmaz, Ş. (2008). Yūsuf u Zelihā. İstanbul: Kaktüs Yayınları.

Dilçin, D. (1946). Şeyyad Hamza Yusuf u Zeliha. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Moran, B. (1994). Edebiyat kuramları ve eleştiri. İstanbul: İletişim Yayınları.

Özkan, İ. E. (2019). Şeyyad Hamza'nın Yusuf u Zeliha'sındaki bazı sözcüklerle ilgili okuma ve anlamlandırma önerileri. Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, 121(238), 231-236.

Propp, V. (2018). Masalın biçimbilimi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sandalyeci, S. (2016). Bir Eski Anadolu Türkçesi metni olan Şeyyat Hamza'nın Yûsuf u Zeliha mesnevisinde mental fiiller. Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 6(12), 157-171.

Tökel, D. A. (2007). Divan Şiiri'ne modern metin çözümleme yöntemlerinden bakmak. Turkish Studies, 2(3), 535-555.

Türkdoğan, M. G. (2011). Klasik türk edebiyatında Yusuf u Züleyha mesnevileri üzerine mukayeseli bir çalışma. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

10- Göç ve dil[1]: Domlara ait anlatılar ve dil döngüleri

Orhan VAROL[2]

APA: Varol, O. (2021). Göç ve dil: Domlara ait anlatılar ve dil döngüleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 138-153. DOI: 10.29000/rumelide.1032419.

Öz

Kültürel ve dilsel etkileşimlerin temel nedenlerinden biri göçlerdir. Yeni yaşam alanı, göçmenler için aynı zamanda zihinlerinde baskın toplumların dillerinin anlam ağlarıyla örülmüş yeni bir dil alanı oluşturmak anlamına gelmektedir. Göç edilen bölge ve toplumları, dil döngüsünün ekonomik ve sosyal olanaklar sunan dışsal belirleyicileri görünümündedir. Bu belirleyicilerden kaynaklı bir isteklendirme ile bireyin zihnine yerleşen diller ve özelliklerinin kullanım ve işlevlerine bağlı olarak çokdillilik döngüsü harekete geçmektedir. Konuşucuların dil yetkinliklerini belirten dil döngüsü, baskın toplumların dillerinin kendi anadillerine göre daha belirgin bir biçimde edinildiği dil geçişleri ile gerçekleşmektedir. Romani Domların dil edinim ve çokdillilik süreçlerine bağlı olarak betimlenen dil geçişleri ve döngüleri, toplumsal dil görünümleri yanında Domani anlatılarına yerleşen anlam örgüleri içinde de bulunmaktadır. Domların kökenleri ve göç süreçleri ile gizli dil kullanımları konularındaki anlatılardan Dom dilinde olanların sözce yapıları içindeki biçimbilimsel ve anlamsal açıklamalar, göç ve dil döngüsü bağlamında değerlendirilmektedir. Domların göçebe toplum yapılarıyla ilişkilendirilebilecek sözcük dağarcıklarından, doğadaki bir varlığın zamansal ve mekânsal sürekliliği ve yakınlığının o varlığın bir ad kazanımında belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Kurmanci Kürtçesi ve Türkçenin, Doğu Anadolu Domlarının yerleşik yaşama uyumunda ve çokdilli söz varlıklarının oluşumunda belirleyici rolleri bulunmaktadır. Anadil olan Domaninin, toplumsal gereklilikle gizli dil olarak kullanım sürecinin, toplumlar arası uyumun iyileştirilmesi ile eş orantılı olarak güvenlik ihtiyacı ve ekonomik kaygılardan toplumsal nezaket göstergesine evrildiği anlatılarla karşılaşmaktayız.

Anahtar kelimeler: Göç ve dil, çokdillilik, Domca, dil uyumu, dil döngüsü

Migration and language: The narratives and language circles of the Doms

Abstract

Migration is one of the main reasons for cultural and linguistic interactions. For immigrants, a new home entails constructing a new linguistic home in their minds based on the meaning networks of the dominant societies' languages. The region of immigration and its communities there view as external variables for the individual speaker, providing economic and social opportunities. Languages and their characteristics that settle in the mind of an individual with motivation derived from these oppurtinities activate the multilingualism circle, depending on languages use and functions. The language circle, which indicates the language competencies of the speakers, takes place during language transitions, when dominant cultures' languages are acquired more effectively than their mother tongues. The semantic networks incorporated in the Domani narratives, as well as their social

[1] Bu çalışmanın bir bölümü, 20-22 Mayıs 2021'de Ankara'da düzenlenen Uluslararası Göç Çalışmaları Kongresi'nde 'Domların Göçer Yaşamlarına dair Domca Verileri ve Çokdillilikleri' adlı başlık altında sözlü bildiri olarak sunuldu.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilim Bölümü (Van, Türkiye), orhan_van@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8662-484X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032419]

language appearances, comprise language transitions and circles, which are characterized according to the Romani Doms' language acquisition and multilingualism processes. In the context of migration and language circle, the morphological and semantic explanations in the utterance structures of Dom language narratives on the Dom's origins and migration processes, as well as their usage of secret language, are assessed. From the vocabulary that can be associated with the nomadic processes of the Dom, it is understood that the temporal and spatial continuity and proximity of an entity in nature is determinant in the acquisition of a name of that entity. Kurmanci Kurdish and Turkish have a decisive role in the adaptation of Eastern Anatolian Doms to settled life and in the formation of their multilingual vocabulary. We encounter narratives in which the native language, Domani, evolves into a secret language depending on social necessity, and in parallel with the improvement of inter-communal harmony, it evolves from security needs and economic concerns to social courtesy.

Keywords: Migration and language, multilingualism, Domani, language harmony, language circle

Giriş

Evrensel dilbilgisi kuramına göre insanoğlu, beyninde *edinç* (competence) adı verilen soyut bir dil edinim düzeneğiyle doğmaktadır. Dilin edinilebilmesi için gereken *edim* (performance) ise yaşam alanındaki sosyal çevre ile etkileşimin sağlandığı aşamadır ve ikinci bir doğum gibidir. Çünkü etrafta konuşulan dil veya dillerin anlam alanlarına göre kişinin dünya algısı oluşmaya başlar ve yaşamı şekillenir. Göçmenlerin yaşam alanındaki değişiklik, dile dayalı dünya algısında da bir çatışmaya neden olmaktadır (Kerswill, 2006; Varol, 2019). Yeni yaşam alanının önceki sakinleri ya da yerleşikleri ile göçmenler arasındaki dil-bilişsel dünya algısı farkı bir arada yaşamayı zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı göçmenlerin, yerleşik toplumun ya da toplumların dillerini edinmeleri temel ve öncelikli bilişsel mücadeleleri olmak durumundadır.

Anavatanlarından daha iyi yaşamsal olanaklar sunması ya da bu olanaklara erişebilme yolları üzerinde bulunmasından dolayı Türkiye, son yıllarda, Suriye'den ve Afganistan'dan önemli oranlarda göç almaktadır. İç savaş sürecinde olan bu ülkelerden kaçanların aslında hayati bir gereksinim içinde olmalarına karşın Türkiye'deki yaşamsal olanakların eksilmesi ya da bazı toplumsal sorunların ortaya çıkması sonucunda gerçekleşen göç karşıtı tepkiler, insan hakları konusunda bir ikilemi de ortaya çıkarmaktadır. 'Göçmenlerin güvenli yaşam alanı hakkı' ve 'yerleşik olanların mevcut düzen ve imkânlarının korunması hakkı'. Ayrıca belirtmek gerekir ki göçlerin temel hedefi olan, ekonomik bakımdan güçlü Avrupa Ülkeleri'nin, göçmen kabulü konusunda temkinli ve sınırlayıcı oluşu da Türkiye'nin yükünü ve bu tepkileri daha çok artırmaktadır. Öte yandan dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'nin de güncel sorunu olan salgın Covid-19, öldürücü ve aslında göçebe tabiata sahip bir virüstür. Düzensiz ve yoğun gerçekleşen göçlerle bu virüsün taşınmaya devam edebileceği kaygısı da yerleşiklerin bu tepkilerini artırmaktadır. Günümüzde olduğu gibi geçmişte de birçok farklı halk topluluğu, anavatanlarından çeşitli nedenlerle uzaklaşmak zorunda kalmış ve o dönemlere özgü sorunlarla yüzleşmişlerdir. Göçmenlerin, genelde ekonomik bakımdan alt-tabaka bir toplum olmaları, yerleşik olanlara göre etnik köken, din ya da mezhep farklılığı yanında özellikle dil farklılığı, birlikte yaşamda sorunlar oluşturan temel faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok olumsuz deneyimi içinde barındırsa da göçebelik, çokdilli toplumların ortaya çıkmasının temel nedenlerinden biridir. Değişen yaşam alanı, göçmenler için anadilleri dışında yeni bir dilin ya da dillerin öğrenilmesini / edinilmesini ve kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Yeni yerleşimlerde geçirilen zamana, anadilin azalan kullanım alanı ve yitirilen işlevselliğine bağlı olarak göçmenler bir dil döngüsü içinde yer almaktadırlar.

Toplumsal nüfus hareketleri 'göçler ve kültürel etkileşimler' ele alındığında bu süreçleri tarihsel olarak en belirgin yaşayanların, genellikle Roman ya da Çingene (Gypsy) olarak adlandırılan halkların olduğu anlaşılmaktadır. Milattan sonra altıncı yüzyılda Hindistan'dan başlayarak ulus-devlet modellerinin ve buna bağlı olarak ülke sınırlarının belirginleşmeye başladığı yirminci yüzyılın başlarına kadar Roman göçleri devam etmiştir (Matras, 2012; Herin, 2016). Yenidünya düzenini benimseyerek yerleşik hayata geçiş yapmaya çalışan Romanların, dil alışkanlıkları bakımından da yeni görünümler ortaya çıkmıştır. Bu süreçte gerçekleşen dilsel etkileşim, yerleşik toplum dillerinin edinimine bağlı ikidillilik / çokdillilik, anadilde işlev kaybı gibi oluşumlar, göçmen kimliğini çok uzun bir zaman dilimi içinde korumayı başaran Roman halklarının dil yetkinliklerinde ve anlatılarında gözlemlenebilmektedir.

Bu çalışmada, göç ve dil arasındaki ilişki ele alınarak Romani Domların göç süreçlerine dair anlatılarla toplumsal deneyimleri, çokdillilik görünümleri, anadil yitim süreci ve gizli dil kullanımları aktarılmaya ve açıklanmaya çalışılmaktadır. Anlatılar ve dil döngüleri, toplumsal, toplumdilbilimsel ve dilbilimsel bilgi ve deneyimleri içinde barındırmaktadır. Ayrıca Domların toplumsal konumlarını ve kimlik kazanımlarını belirleyen birer öğreti işlevine sahiptirler. Bu bağlamda günümüzde de yaygın olarak gerçekleşen göçlerle, göç eden toplumların 'toplumsal farklılıkları gözetilerek' yerleşik toplumlara uyum sürecindeki dil kazanımları ve kullanımları konusunda da bir öngörü sağlanabilecektir.

1. Veriler

Domların göçleri, çokdillilikleri ve gizli dil kullanımları gibi dil özelliklerini içeren temel veriler, Van ve Ağrı-Doğubayazıt'ta yaşayan Domlardan 2017-2019 yılları arasında yüz-yüze görüşmeler sağlanarak elde edilmiştir. Konuşucuların aktardıkları bilgiye göre Domlar Van'da yediyüz civarında, Doğubayazıt'ta ise on haneye sahiptirler. Son birkaç nesildir yerleşik yaşam oluşturan Domlar'dan sadece az sayıda ve ileri yaşta olanlar Domcayı konuşabilme yetkinliğine sahiptir. Yaşları 50-55 arasında olan sekiz farklı Dom'dan elde edilen on saat civarındaki verilerin bir kısmı Domların aile büyükleri tarafından kendilerine aktarılan ya da bireysel olarak deneyimledikleri göç ve dil konusundaki olay örgülerinden oluşmaktadır. İki Dom arkadaşın İran askerleriyle gizli dil konusunda yaşadıkları deneyim ve Domların vatan arayışı içindeyken karşılaştıkları tepkilerin anlatıldığı iki farklı söylence ele alınmaktadır. Ayrıca Matras (2000)'de Arap coğrafyasında yaşayan Domların kökenleri ve göçleri konusunda nesilden nesile aktarımı yapılan, efsaneler / söylenceler biçiminde iki sözlü aktarım da bu insanların köken, göç ve dil ilişkileri bakımından değerlendirilmektedir.

2. Yöntem

Türkçe, Kurmanci Kürtçesi ve Domca dil yetkinlikleriyle Doğu Anadolu'nun üç dilli toplmumu olan Domların kendi dillerindeki farklı söz varlıkları ve edinilen dillerin işlevleri geçmişte göçmen bir toplum olmanın izlerini barındırmaktadır. Tanımlayıcı ve açıklayıcı bir yöntemle 'bir göç toplumu, yerleşiklere uyum sürecinde dil davranışları konusunda hangi süreçlere dâhil olmaktadır' sorusunun yanıtı bulunmaya çalışılmaktadır. Domcanın dilbilgisel özelliklerinin belirlenmesine yönelik olan veri toplama sürecinde, bu dilin konuşucularına göçer yaşamlarına ilişkin sorular da yöneltildi. Domların göçebe hayatlarıyla ilişkili olan anlatıları, göçebeliğe dair Domani sözcükleri ve yerleşik toplumlara uyum süreçlerindeki dil kullanım özellikleri bu çalışma kapsamında belirlenmeye çalışıldı. Genelde baskın olarak Kurmanci Kürtçesi ve Türkçe bilen konuşucular, Domcada gerileyici çokdillilik görünümü sergilemektedir. Verilerin değerlendirilmesinde, göçebelikten yerleşik yaşama, baskın anadil ve çokdillilik süreçleri ile konuşucuların dil kullanım yetkinliklerindeki değişimi belirten dil döngüleri bir görsel aracılığıyla (Şekil 1) betimlenmeye çalışıldı. Çalışmadaki alanyazın verileri ise karşılaştırma

amaçlı olarak farklı yaşam alanlarına yayılan Domların göçleri ve yerleşik hayatlarına ilişkin aktardıkları anlatılar ve çeşitli dil göstergelerine bağlı olarak ele alınmaktadır. Domani anlatıları, sözdizimsel kurulumda biçimbirimsel ayraçlamalarla dilsel etkileşim unsurlarını da içerecek biçimde açıklanmaktadır. Anlatı bütünlüğünü bozmamak için dipnotlarla yapısal birimlerin işlevleri ve anlam alanlarına dair bazı açıklamalar yapılmaktadır. Domani sözvarlığında bulunan kalıtsal ve göç sonucundaki kültürel etkileşimle aktarılan dilsel öğeler belirlenmeye çalışılmaktadır. Çalışmanın içerik akışı, Domların dil kazanım ve kullanımlarının gerçekleşme süreçleri ve olgusal varoluşları bağlamında belirlenmiştir.

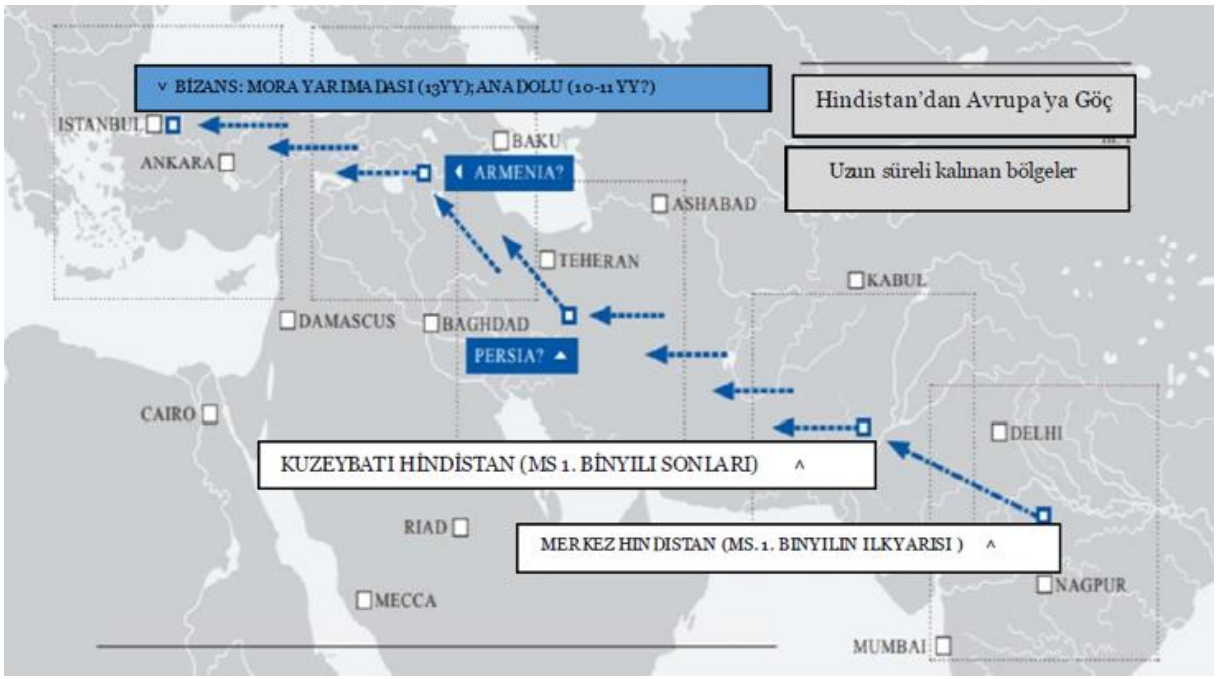
3. Göç ve dilin temel belirleyicileri

İnsanların gerekli ya da zorunlu isteklendirme, şartlanma ve koşullara bağlı olarak belirli bir yaşam alanından bir başkasına geçişleri anlamına gelen göçler çok eski çağlardan günümüze dek süregelmektedir. Zamanı, insanları, rotaları ve hedefleri farklı olsa da göç edenler ile yerleşik olanlar arasındaki etkileşimlerin gerçekleşmesi bakımından sonuç hep aynıdır. Kültürler ve dolayısıyla diller arası etkileşimin temel nedenlerinden biri göçlerdir (Kerswill, 2006; Wei, 2007: 4). Göçün belirleyicilerini Newton'un yerçekimi yasasıyla (gravity) ilişkilendiren çalışmalar bulunmaktadır. Bu yasada, göçmen ve yerleşik toplumun sayısı ve göç edenlerin yeni yaşam alanına olan uzaklıkları temel alınmaktadır. Modelin belirleyici değişkenlerinden bir diğeri göç etmeye karar verdirici olan ekonomik gereksinimlerdir. Göçteki temel bariyerlerin ise göçmenin doğduğu yer, aile ve arkadaş özlemi gibi psikolojik etmenlerin olması yanında göç edilen yerdeki dil ve kültür farkından kaynaklandığı belirtilmektedir. Göçmenlerin yaşları ve dil edinimleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Çocuklar, yerleşik toplumun dilini daha erken ve anadili yetkinliğinde edinirken ileri yaştakiler dili edinmekte zorlanmaktadırlar ve bu süreçte kendi anadillerinin daha çok etkisi altında kalmaktadırlar (Bialystok ve Hakuta, 1999). Eğitim seviyesi daha yüksek olan yerleşimlere göç daha fazla gerçekleşmektedir ve eğitimli olan göçmenler yerleşik toplumun dilini edinmekte daha başarılı olmaktadırlar. (Dustman, 1994; Adsera ve Pytlikova, 2015; 2016: 342, 343). Yeni bir yurt edinmeye çalışan göçmenler aynı zamanda baskın toplum dillerinin anlam ağlarıyla örülmüş bir öğrenme ve edinme sürecine de dil-bilişsel güdülenmelerle dâhil olmaktadırlar. Yeni yaşam alanında bulundukları zamana ve bu alanda konuşulan dilin ya da dillerin işlevselliğine bağlı olarak bu süreç gerçekleşmektedir. Sürecin temel içsel ve dışsal belirleyicileri bulunmaktadır. Zamansal gerçekleşim bakımından ilk dışsal belirleyici olan yeni yaşam ve dil kullanım alanıyla karşılaşan göçmen, ikinci dışsal belirleyici olan farklı bir dili konuşan yerleşik dil toplumuna ya da toplumlarına yani diğer dillerin konuşucularına özellikle sosyal ve ekonomik nedenlerle uyum sağlamaya çalışmaktadır. Dışsal belirleyiciler, bireysel dil kullanıcısı olan göçmenin kendi ana diliyle birlikte yeni yaşam alanındaki dillerin zihinsel etkileşimine neden olmaktadır. Bu süreçte yeni yaşam alanının daha itibarlı olan dili ya da dilleri işlevsel ve kullanımsal özellikleriyle bireyin yenilenmesi gereken dünya algısını beslemeye başlamaktadırlar. Böylece çokdillikle tanışan bireysel konuşucu, temel içsel ve dışsal belirleyicilere bağlı olarak yeni yaşam alanına uyum sağlayıp dil döngüsünü (Şekil 1) dillerdeki yetkinlik aşamalarına göre gerçekleştirmektedir.

4. Domların göçleri ve göç anlatıları

Domlar, Hindistan'da yaşayan alt sınıftaki bir kültür olmalarının ve baskın toplumların dışlamalarına maruz kalmalarının sonucunda, farklı Roman halkları olarak milattan sonra altıncı yüzyıldan itibaren Hindistan'dan İran'a, İran'dan Anadolu ve Kafkasya'ya bu coğrafyalardan da Arap Ülkeleri'ne ve Avrupa'ya yoğun bir göç gerçekleştirmişlerdir (Herin, 2016). Türkiye'de 2 ile 5 milyon arasında bir

nüfusa sahip oldukları ve %97'sinin yerleşik yaşadığı belirtilmektedir (Karan, 2017: 6). Yirminci yüzyılın başlarında, Galler Romanlarının dilleri konusunda kapsamlı bir gramer çalışması ve sözlük oluşturan John Sampson, Romanların Avrupa'ya gelişleri konusunda açıklamalarda bulunmaktadır. Roman dilleri ve Hint dillerinin sesbilimsel olarak karşılaştırılmaktadır. Roman dilleri etnik adlandırmalarının ilk sesi farklı olan üç temel kabile olarak belirtilmektedir. Dilin yukarıda kıvrımıyla oluşturulan özel 'D' sesi Hint dillerinde yaygındır. Sampson'a göre, Dom olarak bilinen bir kast topluluğu Hindistan'dan ayrılarak İran'da ve Akdeniz kıyılarında bulundu. Buralara yerleşenler Dom olarak bilinmektedir. Bir grup daha sonra Ermenistan'a gitti. Ermenicenin etkisiyle, adlarındaki ilk ses olan D, L'ye evrildi. Oraya yerleşenler Lom (ya da Boşa) olarak bilinmektedir. Bir başka grup ise Avrupa'ya göç etti ve D sesi dilin yine yukarı yuvarlanmasıyla daha gırtlaksı R'ye dönüştü. Bu toplumda Avrupanın Romları ya da Romanları oldular (Kenrick, 2000: 38)[3]. Domların değişen yaşam alanları, uyum ve edinim sağlamaları gereken farklı toplum dilleri nedeniyle dillerinin adlandırılmasında da farklılıklar bulunmaktadır. Akdeniz kıyıları ve Arap coğrafyasında yaşayan Domlar dilleri için *Domari*, Doğu Anadolu'dakiler ise *Domani* adını kullanmaktadırlar. National Geographic tarafından yapılan araştırmaya göre 12 ile 15 milyon arasında olan Romanlar, Antartica dışında dünyanın her yerinde yaşamaktadırlar. Bu çalışmaya göre Hindistandan göçe zorlanan Romanlar, geçtikleri bölgelerde karşılaştıkları toplumlardan sesler ve sözcükler yanında diller de edindiler (Migrations of the Romani People, 2012) Farklı toplumlardan edinilen diller, Romanların ve dolayısıyla Domların anadil özelliklerinde de işlev kaybı gibi değişimlere neden olmuştur. İşlev kaybındaki yoğunluk ve süreklilik dilin yok olma tehlikesiyle yüzleşmesi anlamına gelmektedir. Tehlikede olan dillerin, son konuşucularını da yitirmeden dilbilgisel özelliklerinin dökümantasyonunun yapılması konusunda yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Bu dillere sahip toplumların da anadilde eğitim halklarının sağlanması amacıyla Avrupa Birliği tarafından desteklenen projelerden birinde Romanların tarihsel olarak gerçekleşen göç rotaları belirlenmiştir:



Harita 1. Hindistan'dan Avrupaya Göç (ROMLEX Projesinden Uyarlama)

[3] Domani konuşucularının genel olarak 'dört ayaklı hayvanlar' için *qankere* ve 'kanatlı hayvanlar' için *cımari* adlarını kullanmaları, değişen göç alanlarında gördükleri farklı hayvanlar için özel adlandırmalardan kaçınarak dili daha ekonomik kullanmaları ile ilişkilendirilebilir.

Hindistan'dan başlayarak yayılan göç dalgaları, Domların anlatılarına yaşamsal deneyimler ve kökenlerine dair bilgiler ya da sözlü edebiyat unsurları olarak yerleşmiş görünmektedir. Yaniv (1980), günümüz Filistin / İsrail topraklarında yaşayan Domların sözlü verilerine bağlı olarak bu insanların kökenlerine ve neden göçebe olduklarına dair destansı iki anlatı aktarmaktadır. Buna göre Domlar köken olarak, Banī Qḍs kabilesi ile ilişkilendirilmektedir. Daha sonra bu kabile Kleb öncülüğündeki Bani Rabia ve Jassas öncülüğündeki Bani Murra olarak ikiye ayrılmıştır. Milattan sonra yedinci yüzyılda iki kabile arasında kan davası ortaya çıkar ve Jassas Kleb'i öldürür. Kleb'in oğlu (ya da kardeşi) Salem ez-Zir, Jassas'ı öldürerek intikam alır ve aynı zamanda Jassas'ın kabilesini de cezalandırır. Jassas'ın soyu artık sadece eğlendiren göçebeler olarak yaşayabilecekler ve atlara artık binemeyecek, sadece eşeklerden faydalanabileceklerdi. Domların göçebe hayatlarıyla ilişkili ikinci anlatıya göre Pers kralı Bahram Gür (MS 421-438) eğlendirmesini bilen bu insanları Hindistan'dan ülkesine davet eder. Onlara toprak vererek çiftçi olmalarını ister fakat Domlar, vakitlerini dans ve müzikle geçirdikleri için kralı hayal kırıklığına uğratırlar. Kral onları topraklarından kovar ve sonsuza kadar göçebe kalmalarını emrederek onları cezalandırır**.** Her ne kadar destansı hikâyeler olarak değerlendirilseler de bu anlatılar, Domların geçmişlerini ve kökenlerini öğrenmeleri ve sonraki yaşamlarını devam ettirmeleri sürecinde gelenekselleşmiş ilkeler olarak da değerlendirilmektedir. Pers kralı Bahram Gür ile ilişkili olan anlatı, İranlı şair Firdevsi'nin Şahname adlı eserinde de geçmektedir. Anlatı farklı Arapça ve Persçe yıllıklarda da doğrulanmaktadır. Her iki destansı anlatı, 'ataların suçu' konusunu işlemektedir. Bu örüntüye sahip anlatıların, gezgin grupların kökenleri ve toplumsal konumlarını açıklamak amacıyla yaygın olduğu belirtilmektedir (Matras, 2000: 56). Roman kültüründe günümüzde de müzik ve dansın ayrıcalıklı bir yeri bulunmaktadır. Domların eğlence kültürüne olan düşkünlükleri İspanya'daki akraba Dom toplumunun Flâmenko dansının yaratıcıları olarak görülmeleri dışında ata dilleri Domanide varlıklarını koruyan sözcüklerle de anlaşılabilmektedir. *Vivi* 'düğün' *neçın* 'oynamak' *kutna* 'def, davul' *gıvras* 'zurna' sözcüklerinin kullanımları ve işlevsellikleri günümüzde de devam etmektedir (Varol, 2020: 211). Çalışma verileri içinde Doğu Anadolu Domlarının göçebe hayatlarına ilişkin olarak aşağıdaki anlatı MS[4] tarafından aktarılmıştır:

> '300-400 yıl önce Suriye'deki Araplar bizimkileri Türkiye milleti olarak görüp kabullenmediler. O zamanki büyüklerimiz oradan Hakkâri Çukurca'ya göç etmişler. Çukurca'da fazla kalmadan Van'ın Hoşap beldesine geliyorlar. Hoşap'ta da kısa süre kaldıktan sonra İran'a gidiyorlar. İran'da birkaç yıl kalıyorlar. İran halkı da bunlardan hoşlanmıyor. Iran'dakiler Caferi bizimkiler Sunni oldukları için sorun yaşıyorlar. Büyük büyük dedemiz Şeyh Mahmut diyor ki ben Türkiye'ye dönmek istiyorum. Van'ın Müküs (Bahçesaray) ilçesine gideceğim diyor. Çünkü Müküslü Kürt şairi Feqiyê Teyran (1560-1640) rüyasına geliyor ve diyor ki senin yerin benim yanımdır[5]. İran'dan yaya olarak Türkiye'ye Van'a geliyorlar. Bir grup Müküs'e bir grup da gidip Ağrı'nın Doğubayazıt ilçesinin 6-7 köyüne yerleşiyor. Burada biz Heyderi aşiretindeniz diyorlar'.

Doğu Anadolu Domlarının Arap ve İran coğrafyalarında bulunan baskın toplumlarla Türkiye'den göç etme kaynaklı olarak ve sunni olmalarından dolayı sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Anlatı aslında alt katman toplumların yeni yaşam alanlarında algı yönetimi ile kabul görmelerinin çeşitli yollarını ortaya koymaktadır. Türkiye milleti olmak, Türkiye'deki en geniş mezhebe bağlı olmak, Kürtlerde olduğu gibi bir aşirete mensup olmak ve yeni yaşam alanında sözü geçen bir âlimi göçe referans olarak göstermek bu anlatı içinde yer almaktadır. Avrupa Birliği tarafından desteklenen bir projede Suriye iç savaşından kaçarak Türkiyeye geçiş yapan Domlara neden bu ülkeyi tercih ettikleri sorulur. Domlar, yüzyıllar boyunca gerçekleşen gönül bağlarını temel neden olarak belirtirler. Bu nedenle onlar için Türkiye ve Suriye arasındaki sınır her zaman geçilebilirdir. Onlar Türkçeyi, Arapçayı, Kürtçeyi ve

4 MS (Mirsevdin bey), 2017-2019 yılları arasında Dom dili hakkında bilgilerine başvurduğumuz Domani konuşucularındandır.

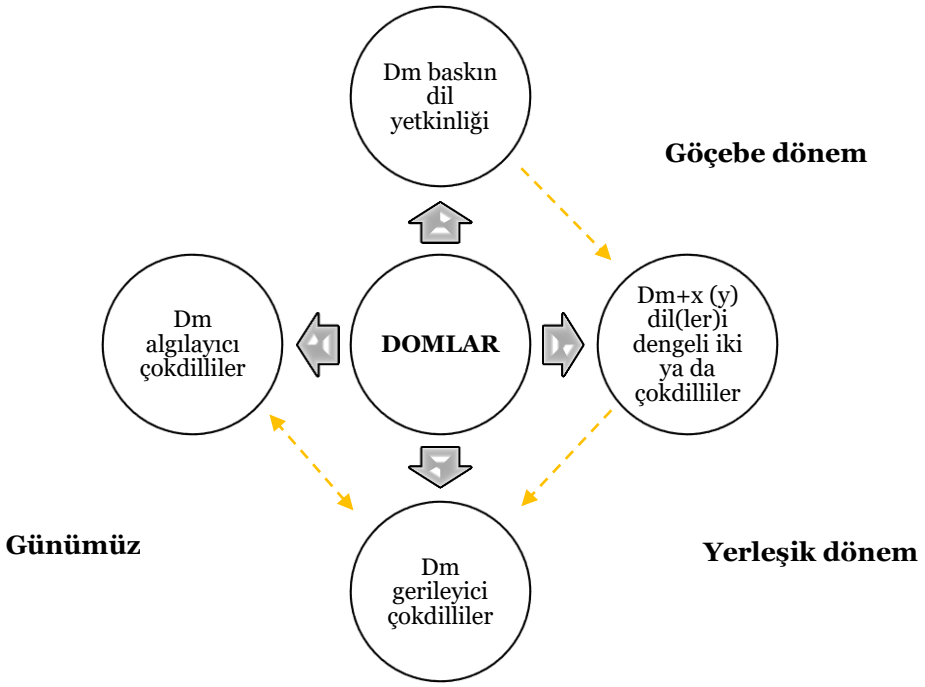
5 Şairin Kürtçe mahlasından da anlaşıldığı gibi, Feqîyê Teyran'ın kuşdilini bildiği ve kuşlarla konuşabildiği söylenir. Domların da kendi dilleri için kuş dili "zımanê civikan" demeleri not edilmesi gereken bir ayrıntıdır.

Farsçayı bu dilleri konuşan halklarla aynı yaşam alanlarını paylaşarak öğrenmişlerdi. Kendi dilleriyle birlikte bu dilleri de kullanarak çokdilliliğin imkânlarından faydalanıp geniş bir coğrafyada yaşamanın tadına varmaktaydılar. (Foggo ve Tarlan vd. 2016: 13). Anadolu'nun genelinde olduğu gibi Van da birçok farklı etnik kökene mensup topluma ev sahipliği yapmaktadır (Deniz ve Etlan, 2009; Buran ve Çak, 2012). Çok kültürlülük yanında çokdilliliğin ve bunlara bağlı oluşan hoşgörü ortamının varlığı, Domların Van'ı kendileri için nihayi yaşam alanı olarak seçmelerinde etkili olmuştur.

5. Domların dil döngüleri

5.1 Çokdillilik kazanımları

Toplumların yeni bir dile maruz kalmalarının çeşitli nedenleri olabilmektedir. Bu süreci genelde yaşayan alt-katman toplumlar için istekli ya da isteksiz bir edinim ya da öğrenme gerçekleşebilir. İkidilli ya da çokdilli toplumların tamamı bu süreçlerden birine bağlı olarak dilsel kazanımlar ya da kayıplar yaşamışlardır. Çünkü yeni bir dilin edinimi aynı zamanda anadilde de bir kaybı temsil etmektedir. Domların çokdillilikleri, göçebelikten yerleşik hayata uyum süreçlerinin yanında baskın toplumlarla bir arada yaşamanın bir göstergesi olarak görülmelidir. Çünkü bir toplumun yeni bir dili edinimini belirleyen göç yanında hangi toplumun daha yoğun ve etkin olduğudur. Ulus devletlerin kurulması, kapitalizm ve küreselleşme, toplumların göçebe hayattan vazgeçerek bulundukları ülkelerin sunduğu vatandaşlık imkânlarından faydalanabilmek için yerleşik yaşamı benimsemelerine neden olmuştur. Bu süreç Domların anadillerinin işlev ve kullanımında kayıplar yaşadıkları ve anadilde gerileyici oldukları çokdillilik süreçlerinin de temel belirleyicisidir (Varol 2019).



Şekil 1: Domani (Dm) çokdillilik döngüsü

İki ya da daha fazla dilin konuşulduğu dil etkileşim alanlarında, doğal bir sonuç olarak değişen dil yetkinliklerini belirten bir dil döngüsü de ortaya çıkmaktadır. Yukarıdaki şekil, Domani konuşucularının tarihsel yaşam aralıkları içinde değişen anadili yetkinliklerini belirtmek amacıyla oluşturuldu. Göçebe

bir toplum oldukları dönemlerde, bulundukları bölgedeki insan toplulukları ile uzun süreli ilişkiler kurmadıkları için Domca onlar için geçer/ortak dil olma durumunu korumaktaydı. Bundan dolayı *baskın dil* olma konumunu da sürdürmekteydi. Bu süreçte farklı dilleri, kullanımları gereği düşük seviyelerde edinme ya da öğrenme muhtemelen sadece bazı Domlar tarafından gerçekleşmekteydi. Yerleşik hayat tarzını benimsemeleri aynı zamanda bulundukları bölgelerde konuşulan dilleri de gerekli olduğu kadar öğrenme eğilimi sergilemelerine neden olmuştur. Bundan dolayı hem anadillerinde hem de ikinci ve varsa üçüncü bir dil konusunda *dengeli bir çokdillilik* süreci yaşamış olmalıdırlar. Geçiş süreci olan bu dönemde, dillerin dengeli olma süreçleri de oldukça dar zamanlıdır. Anlaşıldığı kadarıyla, Kurmanci Kürtçesi, yerleşik yaşam tarzını benimseyen Domlar için kısa bir zaman dilimi içinde baskın dil olma konumuna yükselmiştir. Aynı zamanda Türkçe de öğrenilmiş ve özellikle içeriksel sözcükleri bakımından Türkçe Domcayı etkilemiştir. Kürt nüfusun yoğun olduğu alanlarda, yerleşik hayata geçiş yapmış Domlar için artık Kurmanci Kürtçesi geçer dil, Türkçe ise üçüncü dilleri olmuştur. Bu aynı zamanda, dar bir kullanım alanına sıkışacak Domani için *gerileyici* bir dil yetkinliği sürecine geçiş yapıldığının da göstergeleridir. Sözlü veriler elde edebildiğimiz Domani konuşucuları da genellikle gerileyici dil seviyesine sahiptirler. Domların ekonomik yaşamlarına yön veren ve aynı zamanda devletin resmi dili ve eğitim dili olan Türkçe özellikle genç kuşak Domlar için geçer dil olmuş durumdadır. Domcaya sadece kısıtlı alanlarda maruz kalmış genç ve çocuk yaştaki Domlar, Domca ifadeleri anlayabilmekte fakat bu ifadelere cevap oluşturmak gerektiğine Kürtçe ve Türkçe sözceler ürettikleri için *algılayıcı çokdilli* görünümü sergilemektedirler.

5.2 Anadilden uzaklaşma

Sosyal ve ekonomik hayatta kullanılan dil ya da dillerdeki yetkinlik, iletişim kurulan kişilerin bildikleri dil ya da dilller ve hakkında konuşulan konu, dil seçiminde temel belirleyicilerdir. Bu nedenlerle göçmenler, değişen dil yetkinliklerine bağlı olarak aynı söylem alanı içinde tek dili ya da genelde kod değiştirerek iki ya da daha fazla dili kullanabilmektedirler. Yeni yaşam alanlarının iletişimde değişen toplumu ve toplumsal konuları dil seçiminde anadilden uzaklaşmakla sonuçlanmaktadır. Bir sonraki nesil için anadil artık ilevselliğini ve önemini yitiren atadil konumuna yerleşebilmektedir. Bilgilerinden faydalandığımız yetişkin Domani konuşucuları, 20-25 yıl öncesine kadar gündelik iletişimin her alanında Domcayı kullanabildiklerini fakat günümüzde bu dilin ihtiyaç alanı kısıtlandığı için bu dilden çok az faydalandıklarını belirtmektedirler. Dilde işlev ve kullanım eksikliği dilin gerileyici bir sürece girdiği anlamına gelmektedir. Algılayıcı çokdilli (receptive multilingual) olarak görülen çocuk konuşucular ise evde bazen anne ve babalarının bu dili konuşmalarına bağlı olarak Domaninin söz varlığına dair iletişimsel bilgilere sahip olmaktadırlar. Fakat yine kullanım süresinin az ve kullanım alanının dar olmasından dolayı Domcayı konuşmakta zorluk çekmektedirler.

Farklı coğrafyalara yayılmış olan Domlar, Rom(an)lar ve Lomlar aynı dil kökenine sahiptirler fakat Türkiye sınırları içinde bile dil özellikleri ve söz varlıkları bakımından farklılıklar sergileyebilmektedirler. Kolukırık (2008)'de, birbirlerinden uzaklaşarak dil özellikleri bakımından farklılaşan toplumların çekirdek sözlükçesine dair bir karşılaştırma yapılmaktadır. Türkiye'nin Güney ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'ndeki Domların dillerine ait olan sözcüklerde bile Doğu Anadolu Domlarının dillerinden farklı yapısal biçimlenmeler olduğu anlaşılmaktadır. Etnik köken adlarında bir farklılık olmasa da aşağıdaki tabloda dilsel verilerinden faydalandığımız Doğu Anadolu Domları daha öncede belirtildiği gibi dillerine Domani Güney ve Güneydoğu Anadolu Domları ise Domari demektedirler:

Romani	**Lomani**	**Domari**	**Domani**	**Türkçe**
pani	*cur*	*pani*	*p/bani*	su
mano	*perez*	*menev*	*menev*	ekmek
çavo	*çava*	*zorta*	*dınote*	çocuk
mas	*mis*	*masi*	*qelife*	et
manus	*mart*	*munıs*	*mınıs*	erkek/adam

Tablo 1: Farklı Roman dillerinde bulunan temel sözcüklerin karşılaştırılması

Kolukırık (2008)'de verilen bu tabloya Domani sözcükleri eklendiğinde, Domanideki sözcüklerle yapısal ve anlamsal yakınlığın en fazla Domari sözcüklerinde bulunduğu anlaşılmaktadır. Romlar ve Lomlar Türkiye'nin batı ve kuzey bölgelerindeki yaşam alanlarına göç etmelerinden dolayı Domlarla aralarındaki mesafeye bağlı olarak dil özellikleri bakımından daha belirgin farklılıklar sergilemektedirler. Aynı dili konuşan toplumların mesafeye ve edindikleri baskın dillere bağlı olarak temel çekirdek sözcük dağarcıklarında bile belirgin değişimler oluşmaktadır.

5.3 Gizli dil kullanımı

Bir toplumun, ya da birden fazla bireyin özellikle sosyal ve ekonomik gereksinimler gibi farklı nedenlerle farklı toplumların ve bireylerin anlayamayacağı bir kodla, kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlayan iletişim aracına *gizli dil* tanımı yapılabilir (Varol 2020: 207, 208). Domaninin günümüzde işlevselliğini koruyabilmesinin temel nedeni gizli dil işlevine sahip olmasıdır. Domani konuşucuları, dillerinin önemi ve gizli dil olarak kullanımı konusunda bir farkındalık oluşturmak için İran topraklarında esir tutulan iki İranlı askeri örnek göstermektedirler:

MS: 'İki Dom (Dom 1, Dom 2) İran'da İran askerleri tarafından yakalanıp nezarete atılıyorlar. İranlı askerlerin komutanı (Kom) bu iki Dom'a zehirli içecek verilerek öldürülmelerini ve uzak bir yere gömülmelerini söylüyor. Domların önüne içecekler gelince durumun farkına varan bir Dom diğer arkadaşına diyor ki:

Dom 1: *Ne*[6]*-qeyi* !

OSZ-iç.İST.2T

[6] {ne-} ya da {na-} olumsuzluk takısı İran dilleri'nde olduğu gibi Domca ile akrabalık ilişkisi olan Hindi, Pujarathi ve Gujarathi gibi Hint-Ari dillerinde de aynıdır (Bhatt, 2003). Domların İran ve sonrasında Doğu Anadolu'da Kurmanci ile olan yoğun dilsel etkileşimleri bu işaretleyicileri Kurmancideki form ve işlevine daha da yakınlaştırmıştır.

'içme!'

Dom 2: kema[7] ne-qeyi

neden OSZ-iç.İST.2T

'neden içme (diyorsun)'

Dom 1: bani-yi[8] ne-qeyi evse gır-avi[9]-yi bu-gur-a me

içecek-EĞ/BEL OSZ-iç.İST.2T bir şey koy.3T-avi-EĞ OLS-ver-GEL 1Ç.EĞ

em-ê bı-guloş-ın

1Ç-GEL OLS-öldür-3Ç

'içeceği içme (ona) bir şey kattılar, bize verecekler, bizi öldürecekler'

MS: Onların altlarında da bir çul, halı varmış, diyor ki onun altına dökelim.

Dom 1: rokır-ave bıla bı-cıs-e bıj-gır-ave evsa ev-ê datane

kaldır.3T-ave işte İST-git-3T dök-yap-ave.2T öyle bu.EĞ bırak.İST.3T

'(halıyı) kaldır işte gitsin, dök, öyle bunu bırak (sal gitsin)'.

MS: Komutan bir askerle gelip bakıyor ve ikisinin de ölmediğini görüyor. Komutan Domları yanına çağırtmış.

Kom: Baas[10]i gır-avi bıla beyd-ave

çağır yap.3T-avi işte gel-İST.3Ç

'Onları çağırın gelsinler'

MS: Komutan 'Siz neden ölmediniz' diye onlara soruyor. Onlar da 'ölüm senin elinde midir' diye cevap veriyorlar. Diyor ki 'siz ne yaptınız bana doğruyu söyleyin'. Onlar da zehiri içmeyip döktüklerini söylüyorlar. Komutan Domlara hangi dilde konuştuklarını soruyor.

Kom: *Neqeyi* 'içme' *meqeyi* 'miçme[11]' hangi dil oluyor?

MS: Domlardan biri bunun 'yemek, içmek' anlamında olduğunu söylüyor. *Bıjgırave*'nin de 'dök' demek olduğunu söylüyor. Dil öğrenmeyi seven komutan Domlara: 'eğer yaşamak istiyorsanız bu dili bana

7 Soru sözcüğü olan *kema* 'neden' Kurmancideki karşılığı olan *çıma* 'neden' ile ikinci selem ve yapısal oluşum bakımından benzerdir.

8 Ergatif yapıyı morfolojik olarak işaretleyen Domani dili kullanıcılarının Kurmanci ile beraber Türkçeyi edinimleri ile bu yapının aynı zamanda belirtme durum ekini de yansıttığı düşünülebilir. Çünkü kurulum ve işlev bakımından örtüşmektedirler.

9 Domanide {-avi-} iç ek ve son ek olarak istek ve emir anlamları vermektedir. Ayrıca yüklemcil öğe sonunda tümcenin nesnesi olarak da bağımlı bir işlevsel birim olma özelliğindedir.

10 Arapça *bhs* 'bahis' kökünden gelen sözcük çağırmak anlamıyla kullanılmaktadır.

11 Domanideki m-ikilemeli yapılar Türkçe aracılığıyla bu dile yerleşmiş görülmektedir.

öğretin' diyor. Domlar da kabul ediyorlar. Mesela, *Vere ser gale* 'dışarı çık', *beydave* 'gel' *bıvındıre* 'dur' *neydave* 'gelme' anlamındaki gibi sözcükleri ona öğretiyorlar. Komutana bildikleri her şeyi anlatıyorlar. Komutan bunları not ediyor. Domlar diyorlar ki 'biz sözümüzü tuttuk komutan, sen de sözünü tutup bizi serbest bırak. Komutan onlardan bu isteklerini Domca olarak anlatmalarını isteyince diyorlar ki:

Me bugur-e em bı-cıs-ın gur-ya xwe, nav-gi dınot-ê xwo cevgi cıvırê xwo

1Ç.EĞ bırak-İST 1Ç.DÜZ OLS-git-1Ç ev-IZ DNŞ içi-gi çocuklar-IZ DNŞ yanı-gi kadınlar-IZ DNŞ

'Bizi bırak biz gidelim evimize, çocuklarımızın arasına, eşlerimizin yanına'.

Komutan diyor ki tamam!

menev bı-qeyın?

yiyecek OLS-ye.3Ç

'yemek, içmek ister misiniz?'

Domlardan biri esaretlerinin başlangıcını hatırlayarak gülümseyip diyor ki:

em menev ne-qey-ın

1Ç.DÜZ yiyecek OSZ-ye-1Ç

'biz yemek, içmek istemeyiz'

me bugure em bı-cıs-ın

1Ç.EĞ bırak.3T 1Ç.DÜZ OLS-git-1Ç

'bizi bırak biz gidelim' ve komutan diyor ki:

E caner[12]-ım te ke dı-cuv-i

1T .DÜZ anlayan-.KOŞ.1T 2T.DÜZ ne BLD-konuş-2T

'Senin ne söylediğini anlıyorum'

MS tarafından Domani dili ile anlatımı gerçekleşen ve didaktik özelliği olan bu anlatıyı Filistin Domlarının göç hayatlarını ilişkilendirdikleri destansı anlatılara benzetebiliriz. Bu olayda, Domların kendilerine ait, başkalarının bilmediği bir gizli dili kullanmalarının hayatlarını kurtarabileceğine olan inançlarını anlamak mümkündür. Domlar hakkında gerçek yaşam hikâyeleri yazan araştırmacı-gazetecei Altun (2010), 1988, yılındaki bir röportajında Muş'a giden gezgin Domların gizli dil kullanmaları konusunda aşağıdaki bilgileri edinmiştir[13]:

[12] Sözcük kökeni ve türetim özelliği bakımından Türkçe olduğu düşünülebilen *caner* "anlayan" sözcüğü anlamsal içerik bakımından farklılık sergilemektedir. Yaratıcı dil uygulaması olarak alıntılandığı düşünülebilecek bu sözcük 'uyanık olma, söyleneni anlama' anlam çerçevesiyle Domanide işlevsellik kazanmış görünmektedir.

[13] Anlatı hakkındaki detaylı bilgiye belirtilen web adresinden ulaşılabilir.

> "Dom'du bunlar. Kendi kabilelerinden övgüyle söz ettiklerinde "Domlar" diye ifade ederlerdi. Kendilerine özgü bir dilleri vardı ancak günlük dil olarak Türkçeyi oldukça bozuk bir aksanla konuşurlardı. Özgün dillerini daha çok özel şeyler konuşmak için saklıyorlardı. *Kafti* 'hırsızlık' konusunda yanlarında yabancı biri olsun yahut olmasın konuşmalarını hep Domca yaparlardı.... Eğer konu *kafti* ise hiçbir zaman *kafti* yerine 'hırsızlık', *bilda* yerine 'altın', *guri* yerine 'ev', *geci* yerine 'kadın', *manıs* yerine 'adam' demezlerdi". 15 Temmuz 1988.

Yaşamsal olanaklar bakımından yerleşik olan Dom akrabalarından daha düşük ekonomik imkânlara sahip olan gezgin Domlar Domca *nevişçi, nevişkar ya da nevişxetê* "dilenci" olarak adlandırılmaktadır. Domların yerleşik hayata en erken uyum sağlayanları ekonomik anlamda da daha erken iyileşme sağlamaktaydılar. Gizli dil, geçmişte herhangi bir suç unsuru ya da korku durumu oluştuğu zaman sorunun üstesinden gelebilmek için yerleşik Domlar tarafından kullanılabilmekteydi:

Qlor	eydav-ine	derê	gale	ɢal-ne-çuvın
Polis	gel-GEÇ.3Ç	kapı	dışarı	söz-OSZ-konuş.2Ç

"Kapının önüne polis geldi konuşmayın"

Dom toplumunun Domcayı günümüzde daha çok diğer yerleşik toplum dilini (Türkçe ya da Kurmanci) kullanan kişileri misafir ettikleri zaman kullanma eğilimi gösterdikleri belirtilmektedir. Misafirin bildiği dilde kendilerine bir şeylerin ikram edilmesi için eşlerine çağrıda bulunmanın nezaketten uzak olduğunu düşündükleri için Domcayı kullandıklarını ifade etmektedirler:

Wari!	Mınıs	eydavine	menev	bani	hılpare	beydane
hanım	misafir	gel.GÇM.3Ç	yemek	içecek	al.IST.2T	getir.IST.2T

'Hanım! misafirler gelmiş, yiyecek, içecek al, getir' (Varol, 2019)

Yukarıdaki anlatıların olay örgülerinden gizli dil kullanımının, hayat kurtarma, ekonomik kazanım sağlama, polisten korunma ve misafir karlşılama gibi farklı kullanım alanlarının olabileceği anlaşılmaktadır. Yerleşik hayatın gerekliliklerini yerine getirme ve baskın toplumlarla bir arada yaşam konusundaki sorunları ortadan kaldırma, gizli dilin kullanım alanlarını da daraltmıştır.

5.4 Uyum ve gizli dilin sonu

Alt katman toplumların baskın toplulara karşı bir toplumsal savunma aracı olarak geliştirdikleri gizli diller, yerel ve baskın olan toplumlara uyum sürecine bağlı olarak önemini ve işlevselliğini yitirdiği konusunda da MS tarafından aktarılan bir anlatı bulunmaktadır. MS, Kürtlerin Domcayı artık öğrendiklerine dair abisi aracılığıyla edindiği bir bir anıyı paylaşmaktadır. Çeşitli nedenlerle yakın ilişkiler kurdukları Bruki Kürtlerinin Domcayı öğrendiklerini ve anladıklarını şöyle belirtmektedir. MS'nin abisi Van'ın Bardakçı köyündeki bir yemek davetine Dom bir arkadaşıyla gidince, yediği yemek için aşağıdaki yorumu yapmaktadır:

ABİ:	Menev-ê	wa	garde[14]	nine
	yemek-IZ	3Ç.EĞ	güzel	OSZ.KOŞ.3T
	'Yemekleri güzel değil'			
	kir	ser	menev	zev-gi-xetê-ye
	yağ.DÜZ	üst	yemek	çok-gi-xetê-KOŞ.3T

'Yağ yemeğin üzerinde çok var' dediğinde ev sahibi bunu duyup gülüyor. Ev sahibi, abisine, onların dilini bildiğini söylüyor. Bunu duyan abisi şaşkınlıkla utanıp bir yandan da gülüyor. Domların Kürtlerle İran'a göçleri sürecinde başlayan kültürel etkileşimleri, Doğu Anadolu'da yoğunluğunu artırarak devam etmiştir. Domlar tarafından Kurmanci Kürtçesinin baskın toplumun dili olarak edinilmesi bu dilin anadilleri olan Domaniyi de yapısal ve anlamsal özellikler bakımından etkilemesine neden olmuştur. İki dil arasında bir yakınlaşma oluştuğundan Kurmanci Kürtçesini bilenlerin Domaniyi öğrenmeleri daha kolay hale gelmiştir yani karşılıklı anlaşılabilirlik oluşmuştur. Domlarla yoğun etkileşimdeki Kürtler, Domcayı algılayıcı dil yetkinliğine seviyesinde edinme görünümü sergilemektedirler. Bu anlatıda, dil değişkenine bağlı olarak farklı toplumlar arasındaki mesafenin bir arada yaşam ve algılayıcı dil yetkinliği ile ortadan kaldırılarak kültürel yakınlaşma oluşabileceğine dair bir anlam da ortaya çıkmaktadır.

Sonuç

Birey, içinde doğup büyüdüğü yaşam alanının kendisine çoğunlukla dil vasıtasıyla sunduğu sosyal ve kültürel anlam ağlarına göre dünya algısını gerçekleştirir ve bu algının temel yansıması da dil sayesindedir. Sürecin gerçekleşiminde, bireyin içinde bulunduğu toplumun tarihi, ekonomisi, farklı toplumlarla olan ilişkileri ile etnik ve dini kökeni gibi üst aidiyet olguları belirleyici olmaktadır. Anlaşıldığı kadarıyla soyut ya da somut sembolik değerler bütünü olarak bir vatana sahip olmak ve vatanın işlevselliğini yansıtan bir devletin birey için koruyucu ve gözetici olduğu algılarına bağlı oluşmuş anlam ağları, sürecin en önemli dinamikleridir. Bu imkânlar bağlamında, farklı bireyler bütününün oluşturduğu farklı toplumların dünya algısı ve bunun dilsel yansımaları konusunda da farklılıklar sergilenebileceği anlaşılmaktadır. Roman Domların, baskın dilleri edinerek çokdilli olmaları ve anadillerinin değişen yaşam döngülerine bağlı olarak gizli kullanıma evrilmesi, alt katman toplumun göçebelikten yerleşik hayata geçişinin dilsel yansımalarıdır. Farklı Roman halkları gibi göçebe yaşam tarzını uzun bir zaman dilimi için benimseyen Domlar, günümüzde Anadolu'nun değişik bölgelerinde, yerleşik hayatı aynı yaşam alanlarında bulunan baskın toplumlarla birlikte deneyimlemektedirler. Alt katman toplum olmalarından dolayı baskın toplumların dilini (Kurmanci Kürtçesi ve Türkçe) edinerek çokdilli bir toplum görünümüne bürünen Doğu Anadolu Domlarının göçebe oldukları dönemlerdeki anadilleri Domani artık yok olma sürecindedir. Anlatılardan, dilin son kullanım aşaması olan gizlilik işlevinin güvenlik, korunma ve ekonomik imkanlar oluşturmaktan nezaket göstergesine evrildiği görülmektedir. Domların değişen yaşam tarzlarının ve toplumsal uyumlarının dil davranışları üzerindeki etkisini en iyi yansıtan bu gelişmedir. Baskın toplum dillerinin edinilmesine bağlı çokdillilik göçebe toplumlar için önemli olduğu kadar zorunlu bir kazanımdır. Domların çokdilli olmalarının, yaşam alanlarındaki farklı dil kullanıcısı olan toplumlara toplumsal uyum sağlamaları konusunda önemli imkanlar sağladığı anlaşılmaktadır. Domlar, ötekileştirilen bir toplum olma sorununu özellikle

[14] Domanide güzel, iyi hoş anlamlarını karşılayan *garde* sözcüğünün zıt anlamlısı yoktur. Bunun yerine Kurmancideki olumsuzluk bildirici sözcük *nine* 'değil' kullanılmaktadır. Tümce içindeki sahiplik bildirimi sağlayan izafe eki {-ê}ve wa 'onlar' adılı Kurmanci ve Domani konuşucuları arasındaki karşılıklı anlaşılabilirliği (mutual intelligibility) artırmaktadır.

baskın toplum dillerini edinmekle atlatmışlardır ve edindikleri diller aracılığıyla, yaşamsal olanaklarını iyileştirmişlerdir. Alt-katman dil olsa bile bu dilin etkileşim sayesinde baskın toplumlar tarafından algılayıcı dil yetkinliği düzeyinde edinilmesinin mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Dil tipolojileri arasındaki yakınlık ve daha önemlisi, farklı olan toplumu ortak yaşam alanında kabullenme ve yakınlaşmalar, alt katman toplum dilini algılayıcı dil yetkinliği düzeyinde edinmenin temel dinamikleridir. Yani hoşgörü ve anlayışa dayalı bir yakınlaşma baskın toplumlarla göçebe alt katman toplumlar arasındaki mesafeyi ortadan kaldırmaktadır. Günümüz Avrupa'sının dil politikası dahilinde, farklı toplumların yabancı olarak algılanıp ötekileştirilmemesi ve bu toplumların da yaşadıkları ülkeye daha samimi bir uyum sergilemeleri amacıyla baskın toplumlar için algılayıcı çokdilliliği teşvik edici çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca farklı dillerin bilinmesinin bilişsel bir kazanım olması ve farklı kültürel değerlerin yaşatılması bakımından da önemi büyüktür.

Domani, göçebeliği çok uzun bir süre deneyimlemiş bir toplumun dili olarak görevini tamamlama sürecindedir. Örnek olarak sunulan dil yapılarından bu süreç gözlemlenebilmektedir. Etkileşim ve baskınlığa bağlı olarak özellikle Kurmanci Kürtçesinin tipolojik yakınlığının da etkisiyle bu dile büyük oranda nüfuz ettiği anlaşılmaktadır. Domani anlatılarındaki sözdizimsel örüntüyü belirleyen bağımlı ve bağımsız işlevsel birimler büyük oranda Kurmanci Kürtçesiyle aynıdır. İçerik sözcükleri bakımından da Kurmanci ve Türkçenin, Domani üzerinde belirgin etkilerinin olduğu görülmektedir. Domların gizli dillerindeki söz varlığını, ana dilleri, farklı toplum dilleri ve toplumsal yaşam biçimlerinin belirlediği anlaşılmaktadır. Dilleri, sembolik ve yarı sembolik anlam ağlarıyla örülüdür. Domlara ait anlatılar ve dil döngüleri, göçebelikten yerleşik yaşama geçen altkatman bir toplumun yerleşik toplumlarla uyum sürecini sergilemektedir. Anlatılarda toplumsal kimliklerini de ortaya koyan detaylar bulunmaktadır. Sosyal psikolojinin konusu olacak gizli dil kullanımları ve göç sürecindeki algı yönetimine dair tutumları farklı alt katman toplumlarını da ilgilendirmektedir. Bu veriler ve değerlendirmeler, Türkiyenin Suriyeliler ve Afganlar gibi güncel göç toplumlarının dil tutumları ve kazanımları konusunda karşılaştırmalar yapmak ve bir model oluşturmak amacıyla da ele alınabilir. Karşılaştırmalar, baskın ve göçebe toplumların toplumsal, toplumdilbilimsel ve dilbilimsel özelliklerine bağlı olarak yapılmalıdır. Dil döngüsü modelleri ise göçebe toplumların yerleşik geçen zamanlarına bağlı olarak değişen dil yetkinlikleri göz önünde bulundurularak oluşturulmalıdır.

Kaynaklar

Adserà, A., and Pytliková, M. (2015). The Role of Language In Shaping International Migration. *The Economic Journal*, *125*(586), F49–F81. http://www.jstor.org/stable/24737560.

Adserà, A.,and Pytlikova, M. (2016). Language and Migration. 10.1007/978-1-137-32505-1_13.

Bhatt, R. (2003). Topics in the Syntax of the Modern Indo-Aryan Languages, Negation and Negative Polarity, Erişim adresi: http://web.mit.edu/rbhatt/www/24.956/neg.pdf

Bialystok, E., and Hakuta, K. (1999). Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition. David Birdsong (Editor.): Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates. 161-181.

Buran, A., ve Çak, Y, B. (2012). Türkiye'de diller ve etnik gruplar, *Akçağ yayınları*, Türk dili ve dilbilimi: 46.

Deniz, O., ve Etlan, E. (2009). Kırdan kente göç ve göçmenlerin uyum süreci üzerine bir çalışma: Van örneği, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2): 472-499.

Dustmann, C. (1994). Speaking Fluency, Writing Fluency and Earnings of Migrants, *Journal of Population Economics*, 7, 133–156.

Foggo, H., Tarlan, V., Karabıyık.,K E., ve Bayraktar, S. (2016). Dom Migrants from Syria, Living at the Bottom, On the Road Amid Poverty and Discrimination, Development Workshop, Erişim adresi:https://asylumineurope.org/wpcontent/uploads/2017/11/resources_2016.11developmentworkshopreportdomlivingatthebottom.pdf

Herin, B. (2016). Elements of Domari Dialectology. Mediterranean Language Review, 23, 33–73.

Karan, U. (2017). *Görmezlikten Gelinen Eşitsizlik: Türkiye'de Romanların Barınma ve Eğitim Hakkına Erişimi, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu* (MRG), Sıfır Ayrımcılık Derneği.

Kenrick, D. (2000). Romany Origins and Migration Patterns. International Journal of Frontier Missions, 3 (17), 37-40.

Kerswill, P. (2006). Migration and Language. Klaus Mattheier, Ulrich Ammon & Peter Trudgill (Editors.) Sociolinguistics/Soziolinguistik. An internationalhandbook of thescience of languageandsociety, 2 ndedn., Vol 3. Berlin: De Gruyter.

Kolukırık, S. (2008). Türkiye'de Rom, Dom ve Lom Gruplarının Görünümü, Hacettepe Üniversitesi *Türkiyat Araştırmaları* 8, 145-154.

Matras, Y. (2000). Two Domari legends about the origin of the Doms. *Romani Studies*, 5th series, 10: 53-79.

Matras, Y. (2005). Language contact, language endangerment, and the role of the 'salvation linguist', Peter K. Austin (Editor), *Language Documentation and Description,* vol 3. London: SOAS. 225-251.

Matras, Y. (2007). Angloromani: A DifferentKind of Language?, Author(s): Yaron Matras, Hazel Gardner, CharlotteJonesandVeronicaSchulman Source: Anthropological Linguistics, Summer, 2007, Vol. 49, No. 2 (Summer, 2007), 142-184.

Matras, Y. (2012). *A Grammar of Domari*, Georg Bossong Bernard Comrie Matthew Dryer (Editors). Mouton Grammar Library.

Varol, O. (2019). Tehlikedeki Doğu Anadolu Domcası: Dilsel Etkileşim ve Birinci Dilde Gerileyici Çokdillilik, Dilbilimde Güncel Tartışmalar, *Dilbilim Derneği Yayınları*, s. 59-75.

Varol, O. (2020). Tehlikedeki / Gizli Dil Domani Sözcük Listesi Üzerine Bir Çalışma, *Uluslararası Dil Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi,* 3 (2) , 206-222. DOI: 10.37999/udekad.796473.

Wei, L. (2007). Dimensions of Bilingualism, *The Bilingualism Reader*,/Editörler: Li Wei (Editor). Routledge. s. 1-23.

Web kaynakları

Web sayfası: Yazarı ve tarihi olan

Altun, E. (2010) Domlar, Erişim adresi: http://www.ercisnet.com/eyyup-altun-duvarin-arkasi-domlar-y1170.html

Web sayfası: Yazarı olmayan

Migrations of the Romani People (2012) National Geographic Society, Erişim adresi: https://media.nationalgeographic.org/assets/file/romani_MIG.pdf

Web sayfası: Yazar ve tarihi olmayan

ROMLEX (t.y) 'From India to Europe 'Romani Lexicon, Project Education of Roma Children in Europe', Erişim adresi: http://romani.uni-graz.at/romani

Kısaltmalar

1, 2, 3	1,2,3 Kişiler	DNŞ	Dönüşlülük	KOŞ	Koşaç
BEL	Belirtme durumu	EĞ	Eğik durum	OLS	Olasılık kipi
BLD	Bildirici	GEL	Gelecek zaman	OSZ	Olumsuzluk
Ç	Çoğul	İST	İstek kipi	T	Tekil
DÜZ	Düz durum	İZ	İzafe		

11- Sözlü tarih ve tarih yazımındaki değişim[1]

Ayşenur ÖZBAŞ[2]

Sezai ÖZTAŞ[3]

APA: Özbaş, A.; Öztaş, S. (2021). Sözlü tarih ve tarih yazımındaki değişim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 154-168. DOI: 10.29000/rumelide.1032421.

Öz

Geleneksel tarih anlayışında savaşlar, devlet adamları, hanedan tarihlerinin yazılmasına önem verilmiştir. Fakat bilinmelidir ki, tarih yazımına "*sıradan*" insanların yaşamları, deneyimleri katılmazsa yazılacak olan tarih doğruları tam ve objektif olarak yansıtamayabilir. Gizli kalmış noktalar ancak sözlü tarih sayesinde açığa çıkabilir. Sözlü tarih kavramı, belgelerin tamamen söz olarak aktarıldığını düşündürebilmektedir. Fakat bu kavram içerisine fotoğraflar, video kayıtları, kıyafetler, günlükler, eşyalar da girmektedir. Dünyada ve ülkemizde sözlü tarih çalışmaları gün geçtikçe önem kazanmaya başlamış ve bu çerçevede bazı önemli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların daha doğru ve objektif tarih yazımı için arttırılması gerekmektedir. Bu çalışmada sözlü tarihin ne olduğu, tarihi, kullanılmasının gereklilikleri, dünyada ve ülkemizde gelişim süreci açıklanmış ve sözlü tarih görüşme öncesinde, sırasında ve sonrasında dikkat edilmesi gereken noktalar aktarılmaya çalışılmıştır. Sözlü tarih araştırmaları ile tarihçiler artık masasında çalışmanın yanında geçmiş ile bugünün arasındaki köprüyü kurabilmek için yaşayan bellekler ile de iletişime geçmektedir Sözlü tarih araştırmaları, sosyal alanlarda çalışmalar için önemli katkıda bulunmaktadır. Belgelerin sağlaması sözlü tarihle yapılabilecek ve sözlü tarih araştırmaları sayesinde tarihçiler dış dünya ile daha iyi iletişim kurabileceklerdir.

Anahtar kelimeler: Tarih, sözlü tarih, tarih yazımı

Oral history and change in historiography

Abstract

In the traditional understanding of history, it was given importance to write the histories of wars, statesmen and dynasties. However, it should be known that if the lives and experiences of "ordinary" people are not included in the writing of history, the history to be written may not reflect the truth fully and objectively.Hidden points can only be revealed thanks to oral history. The concept of oral history can make us think that the documents were transferred completely as words. However, this concept includes photographs, video recordings, clothes, diaries, and belongings. Oral history studies have started to gain importance day by day in the world and in our country, and some important studies have been carried out in this environment. These studies need to be increased for more accurate and objective historiography. In this study, what oral history is, its history, the requirements of its use, the development process in the world and in our country are explained and the points to be considered before, during and after the oral history interview are tried to be conveyed. With oral

[1] Bu çalışma, Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih ABD'da Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ'ın danışmanlığında Ayşenur ÖZBAŞ tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Bağımsız Araştırmacı (Tekirdağ, Türkiye), aysenurozbas@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5911-4297 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032421]

[3] Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Tarih Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), sezaioztas@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1742-4200

history studies, historians are now in contact with living memories in order to build the bridge between the past and the present, as well as working at their desk. Oral history studies make an important contribution to studies in social fields. Provision of documents can be done with oral history, and thanks to oral history research, historians will be able to communicate better with the outside world.

Keywords: History, oral history, historiography

Giriş

İnsan, varoluşsal anlamını mitolojik dönemden modern döneme kadar gelişen süreç içerisinde "anlatma" etkinliği içerisinde kurmuştur (Ersoy, 2009, s. 21). Antik Yunan'a bakıldığında eski zırhların detaylarının anlatılışındaki ve terk edilmiş şehirlerin isim listelerindeki kesinliğin, İlyada'nın ilk yazılı versiyonundan önceki altı yüz yıl boyunca sözlü olarak korunmuş olması arkeologlar tarafından doğrulanmaktadır (Thompson, 1999, s. 23). Arkeoloji biliminde bir uzmanlık alanı olmaya yeni başlayan arkeoloji tarihi için de sözlü tarih önemli bir araçtır (Dikkaya, 2006, s. 75).

Tarih biliminin çok büyük bir kısmı Rönesans dönemine kadar sözlü tarihe dayanıyorken, Rönesans döneminden sonra sözlü veriler yazılı verilerle birlikte kullanılmıştır (Demircioğlu, 2010, s. 102). Sözlü verileri kullanmanın, büyük tarihçilerin başarılarından biri sayılmayışı ise yakın döneme dayanmaktadır (Thompson, 1999, s. 19). Sözlü tarihi, diğer araştırma metotlarından ayıran en önemli fark bilgi toplama işidir çünkü sözlü tarihte bilgi toplayan kişinin birincil kaynakları oluşturmada rolü vardır.

Batılı ülkeler sözlü tarih araştırmalarına diğer ülkelerden önce başlamıştır (Ersoy, 2009, s. 33-34). 19. yüzyıldan itibaren gözlem ve görüşme yapma gibi yöntemler kullanarak işçi sınıfının tarihini araştırma konusunda güçlü bir geleneğe sahip olan İngiltere, Avrupa'daki sözlü tarih araştırmalarının itici gücü olmuştur (Danacıoğlu, 2010, s. 137). İngiltere'nin sanayisinin modern sanayi üzerinde bir tekele sahip olduğu 19. yüzyılda, elde ettiği ilerlemeyi daha da ileri götürme konusunda göstermiş olduğu başarısızlığı açıklayabilmek için tek bir sebep bulmak zordur. Sözlü araştırmalar buna benzer konularda da önemli katkılar sağlamaktadır (Caunce, 2011, s. 133-134). 19. yüzyılda toplanan bir sözlü tarih belgesi koleksiyonu, İngiltere hükümeti danışmanlarının raporları türü belgelere bir alternatif olarak sunulmuştur (Caunce, 2011, s. 127).

Tarih, insanlara nerede durdukları ve nereye gitmeleri gerektiğini görmeleri hususunda yardım eder ve İngiltere'de yakın dönem tarihinin bu kadar popüler ve önemli olmasının nedeni de budur. Bu durum sözlü tarihin, hem siyasi hem toplumsal önemini de göstermektedir (Thompson, 1999, s. 232-233). Birinci Dünya Savaşı ve İkinci Dünya Savaşı gibi büyük insan kitlelerinin katılımı ile gelişen olayların devlet kaynaklarına sokulmamış olması resmi tarih eleştirisi getirmiştir (Çaykent, 2015, s. 127). İkinci Dünya Savaşı ile beraber savaş tarihinin Amerika'da yeni bir kaynağı keşfedilmiştir. O kaynak savaşan askerlerin bellekleridir. (Danacıoğlu, 2010, s. 135).

Almanya'da İkinci Dünya Savaşı sırasında Yahudilerin yaşadıkları ile ilgili anlatılanlar kayıt altına alınmıştır. İtalya'da İkinci Dünya Savaşı sırasında Mussolini döneminin yönetimi üzerine sözlü tarih araştırmaları yapılmıştır (Gökdemir, 2018, s. 135). İkinci Dünya Savaşı ile ilgili devletlere dair resmi kaynakların bütün gerçekliği yansıtmadığı ve savaş suçları gibi olaylar resmi kayıtlarda yer almadığı için

"sıradan" insanların anlattıklarının kayıt altına alınması büyük önem arz etmiştir (Çaykent, 2015, s. 127).

1960'lı yılların barış akımları ve insan hakları hareketleri neticesinde belgelerin yanlılığı tarihçileri sözlü tarihe yöneltmiştir (Çaykent, 2015, s. 130). 1960'lı yıllardan sonra pek çok gelişmiş ülkede kısa bir zaman içerisinde sözlü tarih araştırmacısı ortaya çıkmıştır (Danacıoğlu, 2010, s. 138). 1965 yılında Amerika'da yapılan bir araştırmanın sonucunda farklı eyaletlerde toplam 89 sözlü tarih çalışması yapıldığı ortaya çıkmıştır. Sözlü tarih araştırmaları zaman geçtikçe kurumsallaşmıştır. Sözlü tarihe ilgi duyan kurumlar arasına üniversiteler, işçi sendikaları, etnik grupları temsil eden topluluklar, sağlık kurumları dahil olmuştur (Çaykent, 2015, s. 129).

Sözlü tarihin potansiyeli

Tarih yazımı denilince, çoğu zaman sadece yazılı kaynakların kullanıldığı bir tarih yazımı akla gelmektedir. Örneğin fotoğraf arşivlerinde çalışan tarihçilerin sayısı oldukça azdır. Fotoğraf ve resimlere yer veren tarih dergileri de oldukça azdır ve yer verildiğinde bu görselleri kullanacak tarihçi parmakla sayılacak kadar az olmaktadır (Burke, 2009, s. 9). Sözlü tarih, yazılı kültürün unutturmuş olduğu fakat toplumsal hafızada yer etmiş olayların tarihe dahil olabilmesi için uğraşan bir araştırma alanı meydana getirmiştir (Çaykent, 2015, s. 127). Bu vesileyle devlet adamı dışındaki insanların tarihi yazılıp aşağıdakilerin sesi duyulmuştur (Danacıoğlu, 2010, s. 138). Devlet adamları dışındaki insan yaşanmışlıkları pek çok insanın ilgisini çeker fakat geleneksel tarihte pek kullanılmaz (Caunce, 2011, s. 8).

Resmi devlet kayıtlarının anlatamadığı bakış açıları ve olaylar sözlü tarih sayesinde ortaya çıkar (Erdilek, 2006, s. 79). Kısa bir zaman öncesine kadar Dünyada tarih yazımı, sadece ulusal kimliğin oluşturulmasının izlerini taşımaktadır (Özbek & Telliel, 2006, s. 246). Fakat artık sözlü tarihin keşfiyle birlikte sözlü tarihin kullanılmaması mümkün değildir (Thompson, 1999, s. 63). Sözlü tarih ilk planda belgelerin tamamen söz olarak aktarıldığını düşündürebilir. Fakat kişilerin not defterleri, video kayıtları, günlükleri, hatıra defterleri, kıyafetleri, eşyaları, fotoğrafları ve diğer materyaller de sözlü tarih araştırmaları kapsamındadır (Üçüncü, 2013, s. 436).

Toplum tarihini yazanlar için üzerinde çalışılan tarihi, yaptıkları ettikleri şeylerle ilgili yazılı belge bırakma noktasında pek bilinci olmayan insanlar oluşturmuştur (Kyvig & Marty, 2011, s. 72). İnsanlar yazarken normalde olduklarından çok daha kontrollüdürler. Fakat sözlü tarih görüşmelerinde anlatılmak istenenin ötesine geçilmesinin çok daha çeşitli yolları bulunmaktadır. Anlatanın mimikleri, ses tonu, duraksamaları ipucu olur ve başarılı bir tarihçi sorduğu sorularla kişinin anlatmak istediklerinin arkasını görebilir (Danacıoğlu, 2010, s. 139). Bir hayat hikayesinde, bilinç altına itme veya çarpıtarak anlatma olduğunu keşfetmek olumsuz bir durum değildir. Çünkü yalan da bir iletişimdir ve birçok önemli noktaya dair ipuçları verir (Thompson, 1999, s. 128).

Yazılı belgelerle karşılaştırıldığında sözlü verilerin ne kadar değerli olduğu her alanda olduğu gibi sanayi alanı için de geçerlidir çünkü bazı araştırmalar topluluklar arasında girişimcilik kültüründeki karşıtlıklar hakkında önemli bilgiler vermiş ve bazılarının niye battığına açıklık getirmiştir (Thompson, 1999, s. 66). Bir toprak ağasının emrindeki işçilerin nasıl yaşam sürdüklerini ve çalışma şartlarını da sözlü tarih araştırır (Caunce, 2011, s. 8). Göç konusunda da resmi kaynaklar, resmi belgeleri barındırmaktadır. Ancak resmi kayıtlara yansımayan göçün insani boyutunu belgelemek bakımından

sözlü tarih yöntemi büyük bir önem taşımaktadır. Bunun önemi bir an önce fark edilmeli ve göç araştırmalarına sözlü tarih mutlaka dahil edilmelidir (Erdilek, 2006, s. 79).

Bilinmelidir ki, yaşananları içerden anlamamızı sağlayacak yöntem sözlü tarih yöntemidir (Özbek & Telliel, 2006, s. 246). Resmi tarih algılayışının, sadece yazılı belgelere dayanarak tarihsel gerçekliğin peşinden koşma düşüncesiyle her zaman istenileni veremeyeceği bilinmelidir (Ersoy, 2009, s. 26). Hapsedilmiş noktalara erişimi sözlü tarih sağlar (Demirci, 2006, s. 124). Belgelerin az veya yanlı olduğu kanaatini uyandırdığı tarihsel olayların olduğu toplumda sözlü verilere başvurulduğunda, farklı açılardan aydınlatıcı ufuklar açılmaktadır (Ersoy, 2009, s. 27). Şunu da belirtmek gerekir ki, iyi bir tarihçi görüşme yaptığı kişinin herkese anlatabileceği şeylerle yetinmez. Bir sözlü tarih araştırmasında, görüşme yapılan kişinin ablası intihar ettiği için bunu ilk görüşmelerde söylemekten utandığı ve herkese kardeşim diye bahsettiği kişilerin aslında intihar eden ablasının çocuklarının olduğunu itiraf etmesi durumuyla karşılaşılmıştır (Thompson, 1999, s. 129).

Sözlü tarihin bir farkı da, doğru olmayan ifadelerin psikolojik bakımdan doğru olmasında ve daha önce yanlış olarak kabul edilmiş olan bu ifadelerin bazı durumlarda gerçekle örtüşmekte olan ifadelerden daha fazla şey anlatmasında yatmaktadır (Thompson, 1999, s. 123). Görüşme yapılan kişinin yalan söylemesi bile çok şeye ipucu veriyor olmasından dolayı, tarihçi bu ipuçlarını yakalayabilmek için kişinin üstündeki baskıları da araştırmalıdır (Thompson, 1999, s. 128). Sözlü tarih görüşmelerinde neyin, nasıl anlatıldığı bazı noktalara ışık tutma konusunda önem arz etmektedir (Demirci, 2006, s. 125).

Az sayıdaki tarihçi psikanaliz uygulama yetisine sahiptir. Tarihçiler psikanalizden hem kendilerinin hem görüşme yaptıkları kişilerin işine yarayacak çok şey öğrenebilirler. Psikanalizin sonuçları üzerinde düşünmek, sözlü belleğin kanıt olarak kabul edilmesi hususundaki gelişmelere ivme kazandırmıştır (Thompson, 1999, s. 132-133). Sözlü tarih, kişilerin yalan veya yanlış beyanlarını değerlendirmeye tabi tutarak bu ifadelerden psikoloji biliminin yardımıyla toplumsal hafıza tartışmalarına çok önemli katkılar sağlamaktadır (Bilim ve Sanat Vakfı, 2006, s. 9). İngiltere'de 1970'li yıllardan bu yana yapılan en önemli sözlü tarih çalışması "hatırlama terapisi" olmuştur. Bu çalışmalar Essex'te eğitim almış olan Joanna Bornat'ın öncülüğünde gerçekleştirilmiştir (Thompson, 2006, s. 25).

Sözlü tarihte olayın üstünden çok uzun süre geçtikten sonra yapılan görüşme eleştirilerine cevap şudur ki, insan belleği piramidal bir yapıdır ve zaman içinde tepeden aşınmaya başlar. Yani insan belleğinin deformasyonunun en az olduğu bölümler en altlarda (en geçmişinde) saklıdır (Danacıoğlu, 2010, s. 140). Görüşme yapılan kişilerin yaşadıkları olaylarda neleri unuttuklarını ve neden bu kısımların özellikle unutulmuş olduğunu da sorgulayan araştırmalar yapılmaktadır (Özgen, 2006, s 177). İnsan algısından elde edilen tarihsel kaynaklar özneldir fakat sadece sözlü veriler öznelliğe meydan okunmasını ve belleğin katmanlarına inilmesini sağlar (Thompson, 1999, s. 132). Sözlü tarih, nesiller arası bilgi aktarımlarına olanak vermektedir (Demirci, 2006, s. 124).

Ercilasun'a göre, *"Bugüne kadar Osmanlı Devleti gibi devlet tarihleri çok yazılmıştır. Bunlar hanedan tarihleridir. Tarihsel gerçekliğin peşinden koşarken sadece resmi tarih perspektifinden hareket etmek hiç doğru değildir. Farklı yönlerden yaklaşıp araştırmalar zenginleştirilmelidir"* (Ersoy, 2009, s. 26). Önceki nesillerden insanların kendi tarihlerine ilişkin anlatılanlar, roman hayatlara malzeme oluşturmanın daha ötesinde yaşama ait deneyim birikimleri olarak nesillere dersler ve stratejiler sunma imkânını barındırmaktadır (Demirci, 2006, s. 125). Resmi tarih anlayışı, önem arz eden olayları sadece belgelerden yola çıkarak aktarmaya çalışırsa, birçok ayrıntı tarih eserlerine giremez (Üçüncü, 2013, s. 451).

Ülkemizde belgenin hammaddesi olarak ne yazık ki sadece kağıt ve türleri akıllara gelmektedir (Danacıoğlu, 2010, s. 148). Almanya'da 1980'li yıllarda analitik kuralları öngören sosyal bilimden taraf olanlar ile tarihin gerçek konusunu oluşturduğuna inandıkları yaşanmış tecrübeler açısından bu kuralların kötü olacağını düşünen tarih savunucuları arasında büyük bir tartışma olmuştur (Iggers, 2016, s. 122). 1980'li yıllar sözlü tarih çalışmalarının kendisini sorguladığı ve yayıldığı yıllar olmuştur (Balay & Ocak, 2006, s. 265). Sözlü tarihin geleceği konusunda ise, üniversitelerdeki tarihçilerle rekabet etmek isteyen pek fazla tarihçi olmadığı gibi, sözlü tarih için veri araştıranlar bu yolda fazla gitmek istemeyeceklerdir ve yalnızca aralarından bazı tarihçiler sözlü tarihi kullanmak isteyeceklerdir (Caunce, 2011, s. 117).

Sözlü tarihin ortaya çıkardıkları

Sözlü tarihin tam olarak ne olduğunun bilincinde olan kişiler bu konuyla ya çok ilgilidirler ya da bu işin içindedirler (Caunce, 2011, s. 249). Sözlü tarih sayesinde, sınırlı sayıdaki yazılı belgenin oluşturduğu boşluk doldurulmaya çalışılmakta ve arşiv-belge merkezli tarihçilik sorgulanmaktadır (Gökdemir, 2018, s. 133). Diğer yandan sayısal verilerle temsil edilen göç, sığınma gibi önemli konular sözlü tarih görüşmeleri ile sadece sayısal veri olmaktan çıkar ve insanlı bir zemine taşınır (Danacıoğlu, 2010, s. 141). Sayılabilen ve ölçülebilen şeylerle çalışıldığında istatistiğe değer biçilemeyeceği doğrudur. İstatistiğe dayanan tarihçilerin, alanı ele geçirme konusundaki başarısızlıkları, tarihin insanları anlatması ve çok yönlü olduğuyla ilişkilidir (Caunce, 2011, s. 141). Fakat sözlü tarih araştırmalarında her tanık elbette kullanışlı değildir ve tarihçi her tanığı değerlendirmeye almaz (Caunce, 2011, s. 25).

Bir insana ya da topluma ait olan üretimler sadece yazılı form olarak üretilip aktarılamaz. Yazı bu dışa vurum vasıtalarından yalnızca bir tanesidir (Ersoy, 2009, s. 22). Sözlü tarihin, tarihi tarih yapanlara geri verme gibi bir amacı da vardır (Yıkmış, 2016, s. 36). Karanlıkta kalmış yaşanmışlıklar gün yüzüne çıkartılmak isteniyorsa, yaşlılara mutlaka dönülmek zorundadır. Onların deneyimlerinden faydalanılması gerekmektedir (Caunce, 2011, s. 250). Bu arada sözlü tarih araştırmalarında karşılaşılan bazı yaşanmışlıklar önemli olduğu kadar korkutucudur ve dinleyenin özel becerilere sahip olması gerekmektedir (Thompson, 1999, s. 140).

Sözlü tarih, bireyden yola çıkıp konuyu teorik tartışmalara bağlamasıyla ve aradaki ilişkiyi canlı tutmasıyla sosyal bilimlere çok önemli katkı sağlama potansiyeline sahip bulunmaktadır (Özbek & Telliel, 2006, s. 249). Sözlü tarih araştırması yapan tarihçi, tarihi olayın belgelere yansıyamayan sosyal bağlamını ortaya çıkararak tarihi belgeler arasına sıkışan insan unsurunu ve onun toplumsal boyutunu ortaya koyar (Ersoy, 2009, s. 33). Tarih, sadece olayları ele almaz. Bunların nasıl deneyimler olduğuyla ve insanın belleğinde nasıl hatırlandıklarıyla da tarih ilgilenmelidir (Thompson, 1999, s. 123).

Epistemolojik olarak gözlem, bilgi edinme yöntemi olarak belgeden daha önceliklidir. (Ersoy, 2009, s. 22). Eric Hobsbawm adındaki tarihçi, Casa Viejans adlı köydeki Güney İspanya anarşist ayaklanmasını, açlığa bir tepki olarak değerlendirmiştir. Fakat Jerome Mintz, köylülerin ifadeleri sayesinde bu ayaklanmanın 1933 yılında şehirlerdeki grevler esnasında Barcelonalı militanların çağrıları üzerine ortaya çıkan vicdani ve tasarlanmamış bir isyan olduğunu ortaya çıkarmıştır. (Thompson, 1999, s. 130). Yukarıdaki örnekte de görüldüğü üzere sözlü tarih, tarihi yeniden inşa ederek otoritenin oluşturmuş olduğu tarihi sorgular. Kahramanlar ve savaşlar, kahraman olmayanların ve savaşta kaybedenlerin gözüyle de yazılır (Yıkmış, 2016, s. 36).

Çevremizde, bize yaşadığı kayda değer olayları, yaşanmışlıkları ve deneyimleri anlatmak isteyen birileri mutlaka vardır (Aliefendioğlu, 2008). Sözlü tarih araştırmaları yapan tarihçiler, yazıtlar veya kâğıt yığınlarının aksine sadece hayatta olmalarından ötürü tarihçilerle çalışabilecek yaşayan kaynaklarla uğraşmaktadır (Thompson, 1999, s. 131). Sözlü tarih araştırmaları ile akademisyenler artık masasından kalkmakta ve dışarıdaki dünya ile iletişime geçmektedir (Thompson, 1999, s. 232). Sözlü tarih araştırmaları, sosyal alanlarda bilimsel çalışmalar için önemli katkıda bulunmaktadır. İnsanların aktardıkları, ait oldukları toplumda yaşayan daha genç kişilerin kimlik duygularının gelişmesi ve kökenleri hakkında bilgi sahibi olmaları açısından da önem arz etmektedir (Gökdemir, 2018, s. 132). Geleneksel tarihe konu olamamış kişilerin tecrübeleri bize umulmayan şeyler katar. Bu yüzdendir ki, öldüklerinde sessizlik olacak kişilerin seslerine kulak verilmelidir (Aliefendioğlu, 2008).

Bir yerleşim yerinin değişiminin fiziksel izleri, esasen içinde barındırmış olduğu insanların yaşanmışlıkları ve deneyimleriyle beraber bir bütün olarak ele alındığı zaman değişimin bilgilerini bize tam anlamıyla sunabilir (İlyasoğlu & Soytemel, 2006, s. 103). Bir yerleşim yerinin mekânlarına, içinde süren hayatlara, komşuluk ilişkilerine, eğlence alışkanlıklarına, kültürlerine ve bunların değişimlerine sözlü tarih ile bakmak mümkün olabilir (Danacıoğlu, 2010, s. 141). İnsan yaşanmışlıklarına yer veren araştırmalar arttıkça, İstanbul'un zengin kültürel mozaiğini nostaljiye indirgeyen söylemler yerine, mahallelerin ve insan yaşamlarının daha gerçek bir platformda araştırılmasının imkânları artacaktır (İlyasoğlu & Soytemel, 2006, s. 115). Sözlü tarih araştırması ile gençliğini bir sokakta geçirmiş birinin yaşamı, bir bakkalın veya bekçinin anlatmış oldukları şeyler bu sokağın geçmiş izlerini ortaya çıkaracaktır (Danacıoğlu, 2010, s. 141).

Thompson'a göre, *"sözlü tarihin tarihe meydan okuyuşu, sözlü tarihin toplumsal amacı ile ilişkisinden kaynaklıdır"*. (Yıkmış, 2016, s. 29). Sözlü tarihin sadece akademik boyutu yoktur, öğrenim yöntemi boyutu da vardır. Şöyle ki, okullarda öğrencilere yaptırılan sözlü tarih çalışmaları sayesinde öğrenci aile tarihini, kültürünü ve etrafındaki tarihi ve kültürü keşfedip kayıt altına alacaktır. Bunun önemi özellikle gelecekte daha da büyük olacaktır (Aktın & Tekir, 2018, s. 297). Fakat sözlü tarih pahalı bir araştırma yöntemidir. Görüşmelerin belgesel formatında kaydı çok fazla emek ister. Özellikle belgesel formatında kayıt, iyi bir ses ve görüntü kalitesiyle kaydı gerektirmektedir (Danacıoğlu, 2010, s. 147). Ne kadar çok tarihçi sözlü tarih araştırması yaparsa, bu durum insanlık için o kadar iyi sonuçlar doğuracaktır (Caunce, 2011, s. 30).

Sözlü tarihin tarihe kazandırdıkları

Sözlü tarih araştırmalarında, sözlü tarih çalışmalarına katılan katılımcılardan bazıları sözlü tarihin, yitip gidecek olan olayları gün yüzüne çıkarıp belgeleyerek sosyal adalete yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcılar da sözlü tarihin, milliyetçi tarihe alternatif olduğunu öne sürmüşlerdir. Katılımcılardan bir başka grup ise, sözlü tarihin siyasal ikilemleri ortaya çıkarmanın bir yolu olduğunu ifade etmişlerdir (The Hollings Center, 2018, s. 2). Bahaeddin Yediyıldız, tarih araştırmalarında sözlü kaynak türlerinin ve yazılı kaynak türlerinin her ikisinin de mutlaka beraber kullanılması gerektiğini vurgulamış ve bunu uygulayarak ilgi çekici sonuçlara ulaşmıştır (Üçüncü, 2013, s. 445). Sözlü tarih araştırmaları, tarih bilim dalının sadece belge üzerinden tarih yazılması anlayışını kıran, buna sesi duyulmayan insanların yaşadıklarının ve görüntülerinin kaydedilmesiyle başka bir boyut kazanan bir disiplindir (Balay & Ocak, 2006, s. 266).

Sözlü tarih araştırmalarından oluşturulacak olan arşiv müzelerde, filmlerde, belgesellerde, tiyatrolarda, resmi günlerde kullanılabilecek çok değerli arşivlerdir (Danacıoğlu, 2010, s. 148). Egemen tarih

anlayışının kadın yaşanmışlıklarını hala dışladığı günümüzde, sözlü tarih araştırmaları sonucu yazılı olmayan kaynakların da önem kazanması, tarihi kadın gözüyle yazmayı olanaklı hale getirmiştir. Bu alanda yapılan her araştırma önem taşımaktadır ve yeni bir tarih oluşturulması için veri tabanı sağladığı unutulmamalıdır (Bayer, 2006, s. 285).

Sözlü tarih araştırması yapan tarihçi, görüşmedeki anlatımlarla diğer kaynaklar arasında bağlantı kurmalıdır (Caunce, 2011, s. 116). Görüşme yapılırken yakın geçmiş tarihiyle yüz yüze konuşulduğu unutulmamalıdır (Kümbetoğlu, 2006, s. 207). Yaşam öyküsü araştırılacak olan sözlü tarih araştırmalarında, bayramlar, doğum günleri, cenazeler, düğünler, evleri dolaşan bohçacılar, misafirler, dini günlerde nelerin yapılıp yapılmadığı, batıl inançlar, yıkanma, ısınma, giysiler, okulda gıda yardımları, karşı cinsle ilişkiler gibi konularla ilgili de sorular sorulması unutulmamalıdır (Danacıoğlu, 2010, s. 167).

Göç konusuyla ilgili yazılan bir eserde de, o göç olayından insanların yaşadıkları topraklardan gitmeleri olarak bahsedilirse yazılacak tarih eksik olur (Danacıoğlu, 2010, s. 166). Bugüne kadar tarihin konusu olamamışların, soykırıma uğramışların, soykırımla suçlananların, (Iggers, 2016, s. 134) hatta heteroseksüel olmayanların ve engellilerin seslerine kulak vermek sözlü tarihle mümkün olabilir (Aliefendioğlu, 2008). Sözlü tarih bazen öyle şeyler ortaya çıkarmıştır ki, bu araştırmalar tarihe ilgiyi arttırıp insanların yanı başlarında olup biten olaylara ilgisini çekmiştir (Üçüncü, 2013, 441).

Sözlü tarih araştırmalarında görüşme yapılan kişilerin bazılarındaki değişimler dikkat çekmiştir. Kendini toplum içine asıl kimliğiyle çıkabilecek kadar güçlü hissettiğini ifade eden bir eşcinsel, bu hareketin kaçınılmaz olarak evliliğini bitireceğini hissetmiş ve bu yüzden hayat hikâyesinin yayınlanmasını istemiştir (Thompson, 1999, s. 141). Sözlü tarih araştırmaları iktisat tarihine de başka bir biçimde katkıda bulunmuştur: girişimcilerin incelenmesi. Bu bilgiler olmadan bir ekonomideki gerilemede ya da ilerlemede girişimcilerin rolünün ne olduğu bilinemez (Thompson, 1999, s. 67).

İngiltere'de 1960'lı yıllarda dünyayı saran devrimci hareketlerin oluşturduğu hava, tarih ve sosyoloji bilimlerine olan ilginin artmasına neden olmuştur. O döneme dair resmi kaynakların verdiği bilgilerin, gerçekleşen sosyal patlamayı yeteri kadar yansıtamaması ve taraflı olarak yansıtması gibi durumlar kişilerin aktarımlarının önemini ortaya koymuştur (Gökdemir, 2018, s. 135). Eski Sovyetler Birliği'ne bakıldığında da, sözlü tarihin yakın tarihin inşası için kullanıldığı görülmüştür (Iggers, 2016, s. 134). Amerika ve İngiltere'de gitgide önemsenmeye başlanan sözlü tarih araştırmaları bu ülkelerin tarihçileri tarafından akademik disipline sokulmuştur (Üçüncü, 2013, 441).

Sosyal bilimlerin neredeyse tüm bilim dallarından yararlanan sözlü tarih, gelişmiş ülkelerde teknolojinin kolay elde edilmesi, sahada çalışmış olmanın vermekte olduğu haz gibi birçok nedenle büyük aşamalar katetmeye devam etmektedir (Üçüncü, 2013, 441). Örneğin, İspanya iç savaşında yaşananlarla ilgili sözlü tarih projesinde kişideki travmanın esasını oluşturan bölgeye girerken tarihçinin, görüşülen kişiye eşlik etmesi için kullanılan yöntemin oluşturulmasında psiko-analitik teoriden yararlanılmıştır (Fischer, Costache & Makriyianni, 2011, s. 9). Sözlü tarih araştırması yapan tarihçi, araştırma yaparken çapraz sorgu yapmalı ve anlatılanların doğruluğunu ya da yanlışlığını bu şekilde tespit etmelidir (Çaykent, 2015, s. 130). Sözlü tarih insanın kendi tarihini, köklerini bilmesi ve dünyaya başkaları tarafından kendisine dayatıldığı şekilde değil, halkın açısından bakabilmesi anlamına da gelmektedir (Bayer, 2006, s. 283).

Sözlü tarih araştırması yapan tarihçi psikoloji, sosyoloji gibi diğer disiplinlerle işbirliği içerisinde olmak zorundadır ve sözlü tarih araştırmaları disiplinler arası bir çabanın ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Bayer, 2006, s. 282). Bu da sözlü tarihi diğer disiplinlere yaklaştırmakta ve disiplinler arası bir yöntem haline getirmektedir (Yıkmış, 2016, s. 32). Sözlü tarih araştırması yapan tarihçiye yardımcı olan diğer bir disiplinin edebiyat olduğu fikrini ortaya atan araştırmacılar mevcuttur. Edebi ürünler, geçmişte neler yaşandığına dair tarihçilere bilgi veren veriler sayesinde kültürel gelişimin nasıl nakledilerek anlatıldığını ve böylece bazı önemli verileri bize sağlamaktadır (Ersoy, 2009, s. 24). Sözlü tarih araştırmalarında teknolojinin ilerlemesinden de faydalanmak gerekir. Tarihçi nesnelerin fotoğraflarını, videolarını çekmeye çalışmalıdır (The Hollings Center, 2018, s. 2). Pek çok ülkede sözlü tarih araştırmaları müzelerde arşivlenmektedir. Ülkemizde de sözlü tarih araştırmalarını içeren bir arşiv sisteminin oluşturulmasına ihtiyaç vardır (Balay & Ocak, 2006, s. 269).

Görüşme süreci ve görüşmede dikkat edilmesi gerekenler

Sözlü tarih araştırmalarında üç temel aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar ilk olarak tasarım, ikinci olarak görüşme, üçüncü olarak arşivlemedir (Balay & Ocak, 2006, s. 263). İlk adım, okuyup konuyu araştırarak ve başka yollarla o konu hakkındaki bilgilerin edinilmesidir (Thompson, 1999, s. 173). Araştırılan konu yazılı kaynakların hiç olmadığı bir alan olabilir. Bu durumda ilk yapılacak olan, ön görüşmeler içerisinde bilgi edinilmesidir. Tarihçinin, görüşme yapılacak olan kişiyle ilgili de bilgi sahibi olması gerekmektedir (Danacıoğlu, 2010, s. 143). Ayrıca bilinmelidir ki, görüşme yapılacak olan kişilerin cahil oluşu dezavantaj değildir. Örneğin, bir gemi inşasında çalışanlarla yapılan sözlü tarih araştırmasında işçilerin cevapları, asıl durumu gün yüzüne çıkarmıştır (Thompson, 1999, s. 174).

Yapılacak çalışmaya uygun ekipmanlar temin edilmelidir. Ekipmanlar, gerçekleştirilecek çalışma ile ne yapmak istendiğine göre değişiklik gösterir. Belgesel hazırlanılacaksa kamera kaydına, bir sunum hazırlanılacaksa fotoğraflara, müzik kaydı yapılacaksa yüksek duyarlılıklı ses kayıt cihazlarına ihtiyaç olunabilir (Üçüncü, 2013, s. 448). Görüşmeler teke tek yapılır ama kişilerle tek görüştükten sonra toplu görüşmeler de faydalı olur. Bu şekilde unutulan bazı şeyler hatırlanabilir veya çelişkili ifadeler aydınlanabilir. Görüşmenin bir nevi sağlaması da bu şekilde yapılır (Danacıoğlu, 2010, s. 143).

Görüşmede konuşma sadece sesten ibaret bir şey değildir. Yüzdeki ifadeyi, sesin titremesini, şiveleri, lehçeleri, sessizlikleri kapsar (Balay & Ocak, 2006, s. 267). Sözlü tarih araştırmaları ile tarihsel araştırmaya birçok tarihçinin karşılaşmadığı bir unsur eklenmiştir, oturum düzenleme ve yürütme tarihçiye aittir. Ayrıca insanlarla kişisel ilişkiler kurmak zorundadır (Caunce, 2011, s. 27). Video kullanarak kayıt yapılmasında temel amaç, bir mesele üzerine görsel-işitsel bir arşiv oluşturmaktır (Balay & Ocak, 2006, s. 268).

Görüşmede teorik argümanlar kullanmaktan kaçınılmalı ve görüşülen kişinin anlayacağı düzeyde sorular sorulmalıdır (Danacıoğlu, 2010, s. 144). Görüşmede görüşme yapılan kişiye karşı içten davranılmalı ve kişi tarihçinin karşısında kendisini ezilmiş hissetmemelidir (Üçüncü, 2013, s. 450). Görüşme talebine insanların sıcak bakmamaları ile ilgili olarak genelde şu sebeplerle karşılaşılmıştır: utanmaları, kendi yaşanmışlıklarını önemsememeleri, eğitim seviyelerini yetersiz bulmaları ve bu araştırmalarla daha önce karşılaşmadıkları için önemini bilmemeleri (Karahan, 2006, s. 361).

Görüşme anında her saniye ve her cümle önem taşımaktadır çünkü neyin neyi doğuracağı bilinmez (Özbek & Telliel, 2006, s. 249-250). Görüşme anında derinlemesine analiz için sorular çeşitlendirilerek ve değişik şekillerde farklı açılardan sorularak yaklaşılmalıdır (Çaykent, 2015, s. 134). Arşivlemenin en

önemli avantajı, belgeyi kamuya taşıması ve bütün araştırmacılar, tarihçiler, sosyologlar, psikologlar, etnograflar gibi bütün meslek alanlarına yeni açılımlar kazandırmasıdır (Balay & Ocak, 2006, s. 268).

Yurt dışında yapılan sözlü tarih araştırmaları

8. yüzyılda Bede tarafından yazılan "*History of the English Church and People (İngiliz Kilisesinin ve Halkının Tarihi)"* adındaki eserde, Bede araştırmasını başka rahiplerin ona göndermiş olduğu sözlü geleneklere dayandırmak zorundaydı fakat Canterbury'deki kayıtlardan da faydalanabiliyordu. Hatta Roma'yı ziyaret eden Londra'lı bir rahip vesilesiyle papalık arşivlerindeki bazı mektupların kopyalarını ele geçirdi. Diğer taraftan kendi bölgesi olan Northumbria'da "*Hiçbir yazarın yazdıklarına bağlı değilim, kendi bildiklerimin yanı sıra gerçekleri bilen ya da hatırlayan sayısız güvenilir tanığa güveniyorum."* diyecek kadar kanıtlarından emindi (Thompson, 1999, s. 24).

16. yüzyılda Amerika'yı işgal etmek için giden İspanyolların yerli halkla yaptıkları İnka ve Aztek uygarlıkları hakkında bilgi veren görüşmeler sözlü tarihin önemli araştırmalarındandır (Yıkmış, 2016, s. 30). Clerandon, 17. yüzyıldaki İngiltere'yi anlatmış olduğu "*History of Rebellion and Civil Wars England*" adlı eserinde, kendi tanıklığına, "*Voltaire Charls'ın Tarihi*" adındaki kitabında sözlü kaynakların bilgileri teyit etmesiyle iftihar etmiştir (Üçüncü, 2013, s. 439-440).

18.yüzyıldaki önemli sözlü tarih eserlerinden biri, 1781 yılında John Millar tarafından yazılan, tarihsel ve karşılaştırmalı bir eşitsizlik teorisini ortaya atan "*Origin of the Distinctions of Ranks*"tır. Böylece cinsiyet eşitsizliğinin ilk tarihsel açıklamalarından biri ortaya çıkmıştır (Thompson, 1999, s. 31-32). 19. yüzyılda ünlü bir Fransız tarihçi olan Sorbonne Ecole Normalede Jules Michelet, 1847-1853 yılları arasında "*Historie de la Revulation Française (Fransız Devrim Tarihi)"* adındaki eserini yazarken, yazılı belgelerin pek çok kaynaktan yalnızca biri olması gerektiğini düşünmüş ve eserinde sözlü tanıklara geniş yerler vermiştir (Üçüncü, 2013, s. 439).

Edward Thompson'un "*The Making of the English Working Class*" adındaki eseri, 18. ve 19. yüzyıllarda sanayileşmenin İngiltere'deki insanları nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaç edinmiştir (Caunce, 2011, s. 126-127). Bir başka değerli araştırma Jill Liddington ve Elizabeth Roberts adındaki iki kadın araştırmacıya aittir. Bu araştırmada kadınların istihdam biçimleri, verilen ücretler ve daha kapsamlı açıklamalar içeren araştırmalar üretmeye yardımcı olacak her şey gözden geçirilmiştir. Bu iki araştırmacı kadın, "A Woman's Place: An Oral History of Working Class Women 1890-1940 (Kadının Yeri: İşçi Sınıfı Kadınlarının Sözlü Tarihi 1890 – 1940)" adlı eseri yazmışlardır (Caunce, 2011, s. 140).

Sözlü anlatımla akademik tarihi birleştirme yönündeki iddialı araştırmalardan biri, Paul Thomson ve Thea Vigne'nin *"1918 Öncesinde Aile Yaşamı ve Çalışma Deneyimi*" konusundaki çalışmaları olmuştur. Bu çalışmanın en kolay ulaşılabilecek ürünü, "*The Edwardians: The Remaking of British Society (Edward Dönemi İnsanları: Britanya Toplumunun Yeniden Oluşumu)"* adındaki eserdir.

Yurt dışında, "*The Edwardians*" adındaki eser, sözlü veriler üzerine oturtulmuş bir sosyal tarih kitabıdır. Bu eser, sözlü tarihin tanınmasına büyük fayda sağlamıştır. Bunun sonucunda Essex Üniversitesi sözlü tarihin bir merkezi haline gelmiştir (Caunce, 2011, s. 118). Bir başka sözlü tarih araştırmacısı olan Jules Michalet, Fransız devrimini eserine yansıtırken yazılı belgelerin varlığına karşın, insan toplulukları arasındaki anlatılanlara yer vermiş ve kadınların, çiftçilerin, köylülerin ve işçilerin anlattıklarına eserinde yer vermiştir (Danacıoğlu, 2010, s. 136).

Uzun vadeli toplumsal değişim, yaşlı kişilerle görüşmeler yapılması bakımından sözlü tarihle daha açık bir şekilde örtüşür ancak bu kişilere hayat hikayeleri anlattırıldığı kadar otobiyografileri yazmaya da teşvik edilmelidir. W.I. Thomas ve F. Znaniecki'nin, göçü konu alan öncü çalışmaları "*The Polish Peasant in Europe and America'nın (1918-20)"* bir cildinin tamamını, "*Life Record of an İmmigrant*" başlığı altında Polonya'daki toplumsal çözülme ve göçün kökenleriyle Chicago'daki Polonyalı topluluk arasında bağ kuran bir otobiyografiye ayrılmıştır.

1930'lu yıllarda Dünyadaki ekonomik krizin aşılabilmesi amacıyla Amerika'da başlatılmış olan Amerika'nın ezilen kesimlerinin tarihlerini yazma çalışmaları, sözlü tarih araştırmaları için önemli adımlardan biri olmuştur (Üçüncü, 2013, s. 440). Ruth Landes'in kadınların hayat hikayelerini bir araya getiren araştırmaların çok az rastlanan örneklerinden birini oluşturan ve Kanadalı göçmen ile avcı Kızıldereli topluluklarının başarılı bir aktarımını yakalamış olduğu "*The Ojibwa Woman (1938)"* başlıklı araştırması önem taşımaktadır (Thompson, 1999, s. 50-51).

Joseph Gould 1942 yılında İkinci Dünya Savaşı sırasında askerlerle görüşmeler yaparak savaşın bilinmeyen yönlerini ortaya çıkarmıştır (Aktın & Tekir, 2018, s. 296). Joseph Gould, tarihin, sadece savaşlardan oluşmadığını ve bunların yüzeysel tarih olduğuna özellikle vurgu yapmıştır (Danacıoğlu, 2010, s. 135-136). 1944 yılına gelindiğinde ise, Güney Afrika'da yapılan bir çalışma ile ilk kez siyahileın tarihi araştırılmıştır (Gökdemir, 2018, s. 135).

1948 yılında Allan Nevins, "*Grover Clevland*" adlı sözlü tarih çalışmasını yayınlamıştır. Bu çalışma, görüşmelerin yakın tarihi yazmakta ne derece önemli birer veri olduğunu göstermiştir (Çaykent, 2015, s. 128). Akademik manada ilk sözlü tarih bölümü 1948 yılında Amerika'da Columbia Üniversitesi'nde kurulmuştur (Gökdemir, 2018, s. 134). George Ewart Evans'ın 1950'li yıllarda yapmış olduğu bazı çalışmalar birçok yönden önemlidir. Örneğin "*Ask the Fellow Who Cut the Hay*" gibi araştırmalarında olduğu gibi, çiftçilerin katkılarının önemi vurgulanırken diğer taraftan da bu tip kayıtlar sayesinde, içeriğin ötesinde bu insanların dil olarak kendilerini ifade etme şekilleri meydana çıkmıştır (Çaykent, 2015, s. 130).

1958 yılında ilk *"Kültür Devrimi*" dalgasıyla, işçilerin, köylülerin, çiftçilerin tarihi kayıt altına alınmaya ve işçi sınıfının mücadelesi araştırılmaya başlanmıştır fakat her iki kampanya da "*Kültür Devrimi*" yıllarında kaybolup gitmiştir. Daha sonra araştırmaların tekrar ele alınması görevini William Hinton adında bir Amerikalı yapmıştır ve ortaya "*Shenfan: The Continuing Revolution in a Chinese Village*" başlıklı bir sözlü tarih eseri ortaya çıkarmıştır (Thompson, 1999, s. 53). 1970'li yılların en büyük Amerikan projesi "*Marine Corps Oral History Programme (Deniz Kuvvetleri Sözlü Tarih Projesi)"* dir (Caunce, 2011, s. 11).

Mevsimlik işçiliğin hâkim olduğu bir sanayii konu edinen *"Living the Fishing (1983)"* başlıklı araştırma, görüşmelerin, her bir topluluğun girişiminin iktisat tarihinin özetini çıkarmanın en kolay yolunun olduğunu meydana çıkarmıştır (Thompson, 1999, s. 66). Agatha Christie, "*Elephant Can Remember*" adındaki eserinde, insanların yaşanmışlıklarındaki gerçekleri bilmenin neyi ortaya çıkaracağının önceden kestirilemeyeceğini ve bu yüzden bunların çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bizden önce yaşamış olan insanların, bizim öğrenerek kazandığımız şeyleri kolayca bilebildiklerini ve bu deneyimlerin çok değerli olduklarını ifade etmiştir (Dikkaya, 2006, s. 71).

Allan Nevins'in Hanry Ford şirketi ve otomotiv sanayii üzerine yazdığı endüstriyel biyografi, sözlü verilerin, bir yenilikçinin çalışma metotlarını mevcut belgelerden nasıl daha iyi bir şekilde ortaya

koyduğunu göstermiştir (Thompson, 1999, s. 66). Christopher Browning'in "*Sıradan İnsanlar 101. Yedek Polis Taburu ve Polonya'da Nihai Çözüm"* adındaki çalışması, Polonya'daki Yahudi sivillerin infazlarına karışmış olan 210 tabur üyesinin sorgulanmalarına dayanmaktadır. Bu çalışma, soykırım faillerinin tarihine yeni bir bakış açısı daha eklemiştir. O zamana kadar soykırımın bürokratlar tarafından masa başından yürütüldüğü düşünülmüştür. Bu çalışma kişisel olarak birçok infazı yerine getiren daha alt tabakalardaki insanların rollerini incelemiştir (Iggers, 2016, s. 136).

Amerika Birleşik Devletleri'nde Başkan Kennedy ile ilgili araştırmalar için kurulan büyük arşivin bir parçasını, "*Kennedy Sözlü Tarih Projesi*" oluşturmaktadır. İngiltere'de *"İmperial War Museum*" sözlü araştırmalara katkıda bulunan bir güç olmuştur (Caunce, 2011, s. 11). İngiltere gibi ülkelerde 1970 ve 1980'li yıllardaki ulusal eğitim programlarının, kültürel mirası belirleme ve koruma araştırmaları, sözlü tarih çalışmalarını yaygınlaştırmıştır (Üçüncü, 2013, s. 441). İngiltere'de sözlü tarih araştırmaları yapan tarihçilere konferanslar düzenleyen ve "*Oral History*" adındaki dergiyi yayımlayan "*The Oral History Society*" bulunmaktadır (Caunce, 2011, s. 11-12). Sovyetler Birliği'nde, Perestroyka'dan itibaren sözlü tarih araştırmaları yapan tarihçiler Stalin döneminden yaşıyor olanlarla görüşmeler yapmıştır (Iggers, 2016, s. 135).

Ülkemizde yapılan sözlü tarih araştırmaları

Osmanlı Devleti döneminde özellikle "*Naima Tarihi*" nde Naima'nın Maanzade Hüseyin ile görüşmeleri eserde önemli bir yer almıştır (Gökdemir, 2018, s. 133). 20. yüzyılda yazılmış olan Ziyad Ebuzziya'nın "*Yeni Osmanlı Tarihi*" adındaki eseri yazarın tanıklıklarına ve yazarın arkadaşlarından edindiği bilgilere dayalı olarak kaleme alınmış bir eserdir (Üçüncü, 2013, s. 444).

Fuad Köprülü'nün 1923 yılında yayımlanan, "*Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*" adındaki eseri, sözlü verilerin bir tarih araştırmasında ne derece iyi kullanılabileceğine güzel bir örnek oluşturmuştur. Fuat Köprülü'nün, *"Anadolu Selçuklu Tarihi'nin Yerli Kaynakları*" adındaki çalışması da sözlü tarih için başvuru kaynaklarından bir tanesidir. Ayrıca yine Fuat Köprülü'nün "*Kul Mustafa ve Genç Osman Hikayesi 1930*" adındaki eseri sözlü gelenekteki anlatımların nasıl ele alınacağına yönelik başarılı bir eserdir (Üçüncü, 2013, s. 442).

1970 ve 1980'li yıllarda bazı Ermeniler tarafından yapılan katliamlara tanık olmuş kişilerden elde edilen bilgilere dayalı bazı araştırmalar bulunmaktadır. Gürsoy Solmaz'ın *"Tanıkların Diliyle Ermeni Vahşeti*" adındaki eseri, 1983-1984 yıllarında Doğu bölgelerimizde Ermeni katliamlarına maruz kalan ve hayatta olan 125 insanın verdiği bilgilere dayanmaktadır (Üçüncü, 2013, s. 444).

Tarih Vakfı, batıda yazılmış olan kitapları Türkçe'ye çevirmiştir. 1990'lı yıllardan itibaren tarih metodolojisi hakkında yazılmış birkaç kitabın sadece bazı bölümlerinde sözlü tarihçilikten bahsedilmekteydi. Fakat tamamen sözlü tarihi anlatan ilk yayın olan Thompson'un "*The Voice of The Past Oral History*" adlı çalışması, 1998 yılında Tarih Vakfı tarafından "*Geçmişin Sesi*" adıyla yayımlanmıştır.

Tarih Vakfı'nın yayınlamış olduğu ve Türk tarihçiliği bakımından sözlü tarihle ilgili yayınlanmış olan geniş kapsamlı diyebileceğimiz bir eser, Esra Danacıoğlu'nun "*Geçmişin İzleri Yanıbaşımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz*" adındaki kitabıdır (Gökdemir, 2018, s. 137). Türkiye'de yine Tarih Vakfı Sözlü Tarih Arşivi'nin ürettiği bazı projeler bulunmaktadır (Danacıoğlu, 2010, s. 149). Bunların yanında, İş bankası tarihi, Tekel tarihi, Osmanlı Bankası tarihleri araştırılmıştır (Gökdemir, 2018, s. 136). Boğaziçi ve

Sabancı Üniversitelerinde sözlü tarih dersleri müfredatlarda yer almaktadır (Üçüncü, 2013, s. 446). Ülkemizde yapılan sözlü tarih projelerinden biri "*Türkiye'de Kadın Parlementerler*" dir. Projenin sorusu kadınların ülkemizde siyasette temsil edilmelerindeki azlığın nedenleridir (Çakır, 2006, s. 59).

Tarih Vakfı'nın "*Tarihe 1000 Canlı Tanık Sözlü Tarih Projesi*" ile Türkiye'nin kültür ve tarih mirasının bugüne kadar gün yüzüne çıkmamış konularının aydınlanması ve böylece Türkiye kültür ve tarihinin zenginleşmesi hususunda katkıda bulunacak bir sözlü tarih arşivinin oluşturulması hedeflenmektedir. Tarih Vakfı'nın "*Tarihe 1000 Canlı Tanık Sözlü Tarih Projesi"* nde, 70 yaş üzerindeki bin kişinin yaşadıklarının kaydedileceği projede görüşülecek bin kişinin tespitinde, kişinin tanık olduğu olaylar, içinde bulunduğu kültürel grup, kaybolmakta olan kültürel grupların üyeliği, yaşadığı yerler, yaptığı işler, kaybolmakta olan meslekleri yapmış kişiler gibi kriterlere dikkat edilmiştir (İlyasoğlu, 2006, s. 20).

Türkiye'de sözlü tarih araştırmaları oldukça yenidir. Bu sebeple sahada derlemeler yapma, görüşme, çözümleme, tasnif, değerlendirme tekniklerini öğretecek akademik eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Üçüncü, 2013, s. 446-447). Pek çok ülkede sözlü tarih araştırmaları müzelerde arşivlenmektedir. Ülkemizde de sözlü tarih araştırmalarını içeren bir arşiv sisteminin oluşturulması ve sözlü tarihe akademi dünyasında daha geniş yer verilmesi gerekmektedir (Balay & Ocak, 2006, s. 269).

Sonuç

Göç, mübadele gibi insan unsurunu barındıran konularda sadece istatistik gibi disiplinler kullanılarak bu konuları sayılara sığdırmaya çalışmak sadece yüzeysel bilgileri verecek ve bazen asıl önemli unsurların gözden kaçırılmasına sebep olacaktır. Sözlü tarih araştırmaları tarihin hapsolunmuş noktalarına nüfuz etmekte ve bazı durumlarda yazılı belgelerin bir nevi sağlaması olmaktadır.

Tarih yazımı dendiğinde, genelde akıllara arşiv ve yazılı kaynakların kullanılıp bir tarih oluşturma gelmektedir. Geleneksel tarih anlayışında savaşlar, devlet adamları, hanedan tarihlerinin yazılmasına ağırlık verilmiştir. Hâlbuki tarih yazımına "*sıradan*" diye tabir edilen insanların yaşamları katılmazsa bu tarih yazımı, doğruları tam anlamıyla yansıtan bir tarih olmaz. Sözlü tarih sayesinde gizli kalmış noktalar açığa çıkar. Sözlü tarih ilk planda belgelerin tamamen söz olarak aktarıldığını düşündürür. Fakat fotoğraflar, video kayıtları, kıyafetler, günlükler, eşyalar sözlü tarih araştırmaları kapsamındadır.

Sadece sayısal verilerle yazılmaya kalkılan göç gibi önemli konular sözlü tarih görüşmeleri ile sayısal veri olmaktan çıkar ve insanlı bir zemine taşınır. İnsan unsurunun olduğu durumların sadece sayılarla değerlendirilmesi asıl görülmesi gerekenlere perde çekmektedir. Ayrıca sözlü tarihin, tarihi tarih yapanlara geri verme gibi bir amacı vardır. Tarihin karanlıkta kalmış odaları gün yüzüne çıkartılmak isteniyorsa, yaşlılarla görüşmeler yapılarak yaşananlar tarihe katılmalıdır.

Sözlü tarih araştırmaları yapan tarihçiler, yazılmış kaynaklardan tekrar bir şeyler üretme çabasının aksine yaşayan kaynaklarla uğraşmaktadır. Sözlü tarih araştırmaları ile tarihçiler artık masasında çalışmanın yanında geçmiş ile bugünün arasındaki köprüyü kurabilmek için yaşayan bellekler ile de iletişime geçmektedir Sözlü tarih araştırmaları, sosyal alanlarda çalışmalar için önemli katkıda bulunmaktadır. Yaşlıların aktardıkları sayesinde insanlar kendi ataları hakkında da bilgi sahibi olmaktadırlar. Sözlü tarih araştırmalarından oluşturulacak olan arşiv müzelerde, filmlerde, belgesellerde, resmi günlerde kullanılmaktadır. Kadın yaşanmışlıkları da sözlü tarih yöntemi ile kadın seslerinin daha fazla duyulmasına vesile olabilir.

Öneriler

Bu çalışmadan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Tarih, sadece olayları ele almamalıdır. Bu olaylardan ne dersler çıkarıldığına ve hatta insan belleğinde bunların nasıl hatırlandıklarıyla da ilgilenmelidir. Bir olayın yanlış hatırlanmasının sebepleri bile bazı şeylerin ipucu olabilir. Aynı şekilde bir kişinin yalan söylemesinin altında yatan gerçeklerin de bulunması bazı noktaların aydınlanması için gereklidir. İşte bu yüzdendir ki, sözlü tarih yapan tarihçi psikoloji, sosyoloji gibi disiplinler ile iç içe olmalıdır. Hatta şivelerin, deyimlerin, atasözlerinin kaybolmaması sözlü tarihçiler sayesinde mümkündür.

- Geleneksel tarih anlayışında savaşlar, devlet adamları, hanedan tarihleri vardır. Birçoğumuz bunları iyi bilir fakat örneğin Osmanlı döneminde halk nasıl yaşardı, nasıl geçinirdi, görenekler nelerdi pek bilmez. Devlet adamları tarihleri kadar insanların kendi atalarının da tarihlerinin kayda geçirilmesi ancak sözlü tarihle mümkün olabilir.

- Dünyada ve ülkemizde hala sözlü tarihin önemi ve gerekliliği tam anlaşılmış sayılmaz. Bu yüzdendir ki tarihçiler sözlü tarihe daha çok önem vermeli, arşivlerden ve odalarından çıkmalı, yaşayan tarih olan dışardaki insanlarla oluşturulabilecek bir tarihin öneminin farkına varmalıdır. Sözlü tarih araştırmaları, yakın tarihe kaynak oluşturması açısından oldukça önemlidir.

Kaynakça

Aktın, K. ve Sağlam Tekir, H. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sözlü Tarih Yapmakla İlgili Deneyimleri. International Online Journal of Educational Sciences (Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi), 10, 295-310, https://iojes.net/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=28bbb294-dea2-4a69-96e9-33a076668490.pdf&key=42344, (Erişim: 19.03.2020).

Aliefendioğlu, H. (2018). Yerel Tarih, Sözlü Tarih ve Resmi Tarih. Yenidüzen Gazetesi. http://i-rep.emu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11129/757/1/HanifeAliefendiogluGazete1.pdf, (Erişim: 21.05.2020).

Balay, B. ve Ocak, E. (2006). Sözlü Tarih Çalışmalarında Video Teknolojisinin Kullanılması. A. İlyasoğlu & G. Kayacan (Ed.), Kuşaklar, Deneyimler, Tanıklıklar Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı (s. 263-272). İstanbul: Tarih Vakfı.

Bayer, N. S. (2006). Ötekinin Sesi-Yeşilçam'ın Görünmeyen Kadınları Belgeselinden Hareketle Feminist Sözlü Tarih Çalışması. A. İlyasoğlu & G. Kayacan (Ed.), Kuşaklar, Deneyimler, Tanıklıklar Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı (s. 281-286). İstanbul: Tarih Vakfı.

Burke, P. (2009). Afişten Heykele Minyatürden Fotoğrafa Tarihin Görgü Tanıkları. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Caunce, S. (2011). Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Çakır, S. (2006). Sözlü Tarih Projelerinde Yöntemsel ve Etik Sorunlar ve Bu Sorunları Çözme Yolları. A. İlyasoğlu & G. Kayacan (Ed.), Kuşaklar, Deneyimler, Tanıklıklar Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı (s. 57-70). İstanbul: Tarih Vakfı.

Çaykent, Ö. (2015). Sözlü Tarih. A. Şimşek (Ed.), Tarih İçin Metodoloji (s. 126-134). Ankara: Pegem Akademi.

Danacıoğlu, E. (2010). Geçmişin İzleri. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Demirci, T. (2006). Geçmişi Kayda Geçirmek, Belleği Çözümlemek: Hemşinli Kadınların Yaşam Anlatıları ve Düşündürdükleri. A. İlyasoğlu & G. Kayacan (Ed.), Kuşaklar, Deneyimler, Tanıklıklar Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı (s. 117-126). İstanbul: Tarih Vakfı.

Demircioğlu, İ. (2010). Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar. Ankara: Anı.

Dikkaya, F. (2006). Kadim Ataları Dinlemek: Arkeoloji ve Sözlü Tarih. A. İlyasoğlu & G. Kayacan (Ed.), Kuşaklar, Deneyimler, Tanıklıklar Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı (s. 71-78). İstanbul: Tarih Vakfı.

Erdilek, N. (2006). Türkiye'de Göç Araştırmalarında Sözlü Tarih Metodu. A. İlyasoğlu & G. Kayacan (Ed.), Kuşaklar, Deneyimler, Tanıklıklar Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı (s. 79-85). İstanbul: Tarih Vakfı.

Ersoy, R. (2009). Sözlü Tarih Folklor İlişkisi Baraklar Örneği. Ankara: Akçağ.

Fischer, C. Costache, S. ve Makriyianni, C. (2011). Sözlü Tarihin Tanıtımı. DocPlayer. https://docplayer.biz.tr/4065223-Fotograflar-sarah-malian-and-beran-djemal-ccmc-chara-makriyianni-ahdr-basim-k-l-lithofit-kibris-tasarim-gra-des-www-gra-des.html, (Erişim:03.04.2020).

Gökdemir, O.(2018). Tarih Yazımında İki Yeni Yaklaşım: Sözlü ve Yerel Tarih. A. Şimşek (Ed.), Tarih Nasıl Yazılır? Tarih Yazımı İçin Çağdaş Bir Metodoloji (s. 131-148). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Iggers, G. (2016). Bilimsel Nesnellikten Postmodernizme Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

İlyasoğlu, A. (2006). Yakın Dönemde Tarihe İlginin Farklılaşması Sürecinde Sözlü Tarih Alanının Türkiye'deki Gelişimine Bir Bakış. A. İlyasoğlu & G. Kayacan (Ed.), Kuşaklar, Deneyimler, Tanıklıklar Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı (s. 15-22). İstanbul: Tarih Vakfı.

İlyasoğlu, A. ve Soytemel, E. (2006). Bir Haliç Semtinde Yerel Değişim, Toplumsal Dönüşüm ve Topluluk Yaşantıları. A. İlyasoğlu & G. Kayacan (Ed.), Kuşaklar, Deneyimler, Tanıklıklar Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı (s. 95-116). İstanbul: Tarih Vakfı.

Karahan, N. (2006). Avanos-Kalaba Fatih Sultan Mehmet Lisesi. A. İlyasoğlu & G. Kayacan (Ed.), Kuşaklar, Deneyimler, Tanıklıklar Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı (s. 359-363). İstanbul: Tarih Vakfı.

Kümbetoğlu, B. (2006). Buldanlı Dokumacıların Emek Süreçlerinde Değişim. A. İlyasoğlu & G. Kayacan (Ed.), Kuşaklar, Deneyimler, Tanıklıklar Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı (s. 203-218). İstanbul: Tarih Vakfı.

Kyvig, D. ve Marty M (2011). Yanıbaşımızdaki Tarih. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Özbek E. & Telliel Y. D. (2006). 68'li Olmak: Hatırlamak ve Aidiyet. A. İlyasoğlu & G. Kayacan (Ed.), Kuşaklar, Deneyimler, Tanıklıklar Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı (s. 245-260). İstanbul: Tarih Vakfı.

Özgen, H. N. (2006). Seçici Unutmanın Tanıklıkları. A. İlyasoğlu & G. Kayacan (Ed.), Kuşaklar, Deneyimler, Tanıklıklar Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı (s. 177-199). İstanbul: Tarih Vakfı.

Salman Yıkmış, M. (2016). Sözlü Tarihin Radikal Potansiyeli. Vira Verita E-Dergi, 3, 28-40. https://viraverita.org/sites/default/files/edergi-yazilari/sozlu-tarihin-radikal-potansiyeli.pdf, (Erişim: 21.07.2019).

The Hollings Center. (2018). Diyalog Raporu, Orta Doğu ve Orta Asya'da Sözlü Tarih. The Hollings Center. https://hollingscenter.org/wp-content/uploads/2018/07/Orta-Dogu-ve-Orta-Asyada-Sozlu-Tarih-Diyalog-Raporu.pdf. (Erişim Tarihi: 06.02.2020).

Thompson, P. (1999). Geçmişin sesi. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Thompson, P. (2006). 21. Yüzyılda Sözlü Tarih İçin Potansiyeller ve Meydan Okumalar. A. İlyasoğlu & G. Kayacan (Ed.), Kuşaklar, Deneyimler, Tanıklıklar Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı (s. 23-38). İstanbul: Tarih Vakfı.

Üçüncü, K. (2013). Sözlü Tarih. A. Şimşek & V. Engin (Ed.), Türkiye'de Tarih Yazımı (s. 435-452). İstanbul: Yeditepe.

12- Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri

Seyfettin KAPAT[1]

Sevilay ŞAHİN[2]

APA: Kapat, S.; Şahin, S. (2021). Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 169-194. DOI: 10.29000/rumelide.1032424.

Öz

Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan okullarda Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıflarına ilişkin Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'te 10 farklı okulda görev yapan 14 Türkçe öğreticisi ve 13 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle; uyum sınıflarına devam eden öğrencilerin, uyum sınıflarında daha rahat bir ortam yakaladıkları ancak Türkçeye maruz kalma ve akran öğretimi noktasında sorun yaşadıkları; Türkçe öğreticilerinin uyum sınıfı uygulaması ile kendilerini daha rahat hissettikleri ancak uyum sınıflarının, sınıf mevcutları ve öğrenciler arasındaki seviye farkının Türkçe öğreticilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli öğrencilere dil eğitiminin okul öncesi dönemde verilmesinin daha verimli olacağı, Türkçe Yeterlik Sınavı'nın yanında mutlaka bir mülakat sisteminin olmasının gerektiği, uyum sınıflarının daha detaylı bir şekilde planlanması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre; uyum sınıfların daha etkili ve verimli olabilmesi için; planlamalar gözden geçirilmeli, materyal desteği sağlanmalı, Türkçe öğreticilerinin gelecek belirsizliği giderilmelidir. Araştırma bulgularına dayanarak; yabancı uyruklu öğrencilerin okul öncesi dönemde dil eğitimi almaları, akran öğretimi yönteminin daha sıklıkla uygulanması, uyum sınıflarındaki dil eğitiminin amacının velilere ve öğrencilere daha yoğun anlatılması, uyum sınıflarının planlamasına daha fazla özen gösterilmesi ve Türkçe öğreticilerinin gelecek belirsizliğinin giderilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Uyum sınıfı, Suriyeli öğrenciler, dil gelişimi, PIKTES

Opinions of Turkish language teachers and school administrators on the application of the integration class for Syrian students

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of Turkish language teachers and school administrators regarding the integration classes opened for Syrian students in schools affiliated to the Ministry of National Education. The research was carried out with 14 Turkish language instructors and 13 school administrators working in 10 different schools in Gaziantep in the 2019-2020 school term. The research was conducted with the phenomenology pattern, one of the

[1] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı (Gaziantep, Türkiye), seyfettinkapat@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2211-3035
[Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032424]
[2] Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (Gaziantep, Türkiye), ssahin@gantep.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7140-821X

qualitative research methods. The data were analysed using the content analysis method. Based on the findings obtained from the research, we determined that student who attend integration classes feel more comfortable in integration classes but have some constrains with exposure to Turkish language and peer learning, Turkish language teachers felt more comfortable in the integration class, but the difference in the level of students and class sizes affected Turkish language instructors negatively. It has been concluded that it would be more efficient to give language education to Syrian students in the pre-school period, that there should be an oral exam besides the Proficiency exam, and that integration classes need more detailed planning. According to the opinions of the participants, for integration classes to be more effective and efficient, plans should be reviewed, material support should be provided and the future uncertainty of Turkish language teachers should be eliminated. According to the opinions of the participants; for integration classes to be more effective and efficient; plans should be reviewed, material support should be provided, the future uncertainty of Turkish teachers should be eliminated. Based on the research findings, It is recommended that foreign students receive language education in the pre-school period, the peer teaching method should be applied more frequently, the purpose of language education in integration classes should be explained more to parents and students, more attention should be paid to the planning of integration classes, and the future uncertainty of Turkish teachers should be eliminated.

Keywords: Integration classes, Syrian students, language development, PIKTES

Giriş

Suriye'de cereyan eden iç savaş neticesinde, Suriye halkı en yakın sınır komşusu olan Türkiye'ye yönelmiş ve Türkiye, 'açık kapı' politikası ile Suriyelileri kabul etmiştir. Suriyelilerin göç hareketi sonucunda toplumsal alanda bakış açısının değişmesi ve birtakım değişiklikler yapma sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte Suriyeli öğrencilerin topluma ve Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi için çeşitli yasal çalışmalar yürütülmüştür (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013; Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014; Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi, 2014).

Suriyeli öğrencilerin eğitim hakkına kavuşması amacıyla eğitim sistemine dâhil edilmesi öğrencilerde uyum problemlerini de beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda en ciddi sorun dil sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili araştırmalar incelendiğinde bu konuda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; Sarıtaş vd., 2016; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Erdem, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Tanrıkulu, 2017; Turan ve Polat, 2017; Moralı, 2018; Cırıt-Karaağaç ve Güvenç, 2019; İçöz, 2019; Sarıahmetoğlu, 2019; Takır ve Özerem, 2019; Kandemir ve Aydın, 2020; Özenç ve Kara, 2021). Bunlara ek olarak dil probleminden dolayı akademik başarısızlık yaşadıkları (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Bulut vd., 2018; Burçak-Kılınç, 2019; Çimşir ve Baysal, 2020), aileden dil eğitimi konusunda yeterli desteği alamayan öğrenciler akranları ve öğretmenleri ile yeterli düzeyde iletişim kuramadıkları için sosyalleşememekte (Mercan Uzun ve Bütün, 2016) ve akranlarıyla iletişim sorunu yaşadıkları (Güngör ve Şenel, 2018; Kuzu Jafari vd., 2018; Uğurlu, 2018; Şimşir ve Dilmaç, 2018) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sorunun çözümü için gerçekleştirilen uygulamaların en geniş kapsamlı olanı, MEB tarafından yürütülen Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES)'dir. Avrupa Birliği tarafından mali konularda desteklenen PİKTES, geçici koruma altında bulunan çocukların Türk eğitim sistemine erişimlerine katkıda bulunması amacıyla çalışmalar yürütmektedir. 2016 yılında başlayan projenin 2021 yılı Aralık ayına kadar devam etmesi planlanmaktadır (PİKTES, 2020a). Proje kapsamında Türkçe öğreticileri, psikologlar, sosyologlar görevlendirilmesi, öğretmen ve okul yöneticilerine eğitimler verilmesi, dil kursları açılması

ve okullara materyal ve donatım desteği sağlanması hedeflenmiş (Tüzün, 2017) ve belirlenen tüm hedefler gerçekleştirilmiştir. Bu geniş kapsamlı çalışmalara rağmen Suriyeli öğrencilerin okula uyumları ve akademik gelişimleri istenen düzeye ulaşamamıştır. Sorunun temelinde ise yukarıda verilen ilgili alanyazında belirtildiği gibi dil problemi yatmaktadır. Bu soruna ek bir çözüm olarak Milli Eğitim Bakanlığı yeni bir yöntem olan uyum sınıfı programını başlatmıştır. Uyum sınıfları uygulamasının amacı, *Türkçe bilmeyen ya da Türkçe dil beceri düzeylerini geliştirmeye ihtiyacı olan yabancı uyruklu tüm öğrencilere eğitim fırsatı sunmak, eğitim sonunda bu öğrencileri diğer branş derslerini içeren akademik eğitime hazır hale getirmektir* (PİKTES, 2020b). Bu kapsamda MEB (2019), yayımladığı genelge ile uyum sınıfı uygulamasını resmen başlatmıştır. Genelgede dil engeli nedeniyle uyum sorunu yaşayan öğrenciler için uyum sınıfları açılacağı ve ilkokullar için 3 ve 4. sınıflardan öğrenci kabul edileceği, sınıf mevcutları ve ölçme değerlendirme sisteminin nasıl olacağı açıklanmaktadır. Fakat 2020 yılında MEB tarafından yayımlanan 2020/7 sayılı genelge ile 2019/15 sayılı genelge yürürlükten kaldırılmış, yeni genelge ile uyum sınıflarının yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu illerde açılacağı, ilkokullarda sadece 3.sınıflardan öğrenci alınacağı ve öğrenci seçiminin Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) yerine okul içerisinde komisyon kararına göre alınacağı belirtilmiştir.

Uygulama başlatılmış fakat süreçte sorunu derinleştiren farklı boyutlar ortaya çıkmıştır. Ara sınıflarda eğitim sistemine dâhil olan yabancı uyruklu öğrenciler için faydalı bir uygulama olarak değerlendirilen uyum sınıfları, okula Türkiye'de başlayıp 1 ve 2.sınıfı Türk eğitim sisteminin içerisinde okuyan öğrenciler açısından dezavantaj olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bunun nedeni iki yıl boyunca okula devam eden Suriyeli öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmadan okuma yazma öğrenmeleri, ailelerin Türkçe konusunda destek olmamaları/olamamaları, kalabalık sınıflarda Türkçeyi fazla kullanmamaları gibi nedenlerle üçüncü sınıftan başlayan uyum sınıfları uygulamasının pek verimli geçmediği söylenebilir.

Bu çerçevede, iki yıl boyunca okula devam eden, Türkçe okuyabilen ancak okuduğunu anlamayan ve içerisinde yaşadığı toplumun dili olan Türkçe ile kendini ifade edemeyen öğrenciler ortaya çıkarmıştır. Bu durum, Suriyeli öğrencilerin ana dilleri ile kendilerini daha rahat ifade ettikleri arkadaşlarıyla iletişime girme zorunluluğu doğurmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullarda bazı sınıf mevcutlarının yarısını oluşturan yabancı uyruklu öğrenciler, her geçen sene daha zayıf, hatta çoğu zaman hiç Türkçe bilmeden okula başlamaktadırlar. Bu durum sınıfın okuma yazma gelişimini yavaşlatmakla birlikte sınıf öğretmenlerine de çok ciddi bir iş yükü getirmektedir.

Bu bağlamda bu araştırma, uyum sınıfı uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerinin farklı bakış açılarıyla incelenerek bu sorunlara çözüm önerileri getirilmesi, açısından önemli görülmektedir. Ayrıca, Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin deneyimleri doğrultusunda uyum sınıflarının olumlu ve olumsuz yönlerinin ortaya konulması ve çözüm getirmesi, Suriyeli öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesi sonucu okula ve topluma uyumunun hızlanması, sınıf öğretmenlerinin iş yükünü hafifletmesi ve sınıf ortamında daha verimli bir eğitim-öğretim sürecinin yönetilmesi, öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri ve akran öğretiminin gelişmesine katkı sağlayabilmesi açısından önemli görülmektedir.

Bu kapsamda bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfı uygulamasına ilişkin görüşlerini incelemektir.

Bu amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda uyum sınıflarının öğrenciler açısından avantajlı ve dezavantajlı yönleri nelerdir?

- Türkçe öğreticileri açısından avantajlı ve dezavantajlı yönleri nelerdir, uyum sınıfların başlama seviyesi hakkındaki görüşleri nelerdir?

- Türkçe Yeterlik Sınavı'nın içerik ve uygulama şekline ilişkin görüşleri nelerdir ve uyum sınıflarının planlamasına (örgütleme, öğretim sürecinin düzenlenmesi, donatım ve materyal desteğinin sağlanması, Türkçe öğreticileriyle ilgili sürecin düzenlenmesi) ilişkin görüşleri nelerdir?

- Uyum sınıflarının daha etkili verimli olabilmesi için tavsiyeler nelerdir?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin bir olgu veya kavramla ilgili ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2013). Olgubilim araştırmalarında, veriler araştırmanın odağını oluşturan olguyu deneyimlemiş ve bu olguyu yansıtabilecek kişilerden toplanır (Yıldırım ve Şimsek, 2018). Bu kapsamda olgubilim çalışması bireylerin yaşadıkları tecrübenin özünü (Creswell, 2013), olguyu nasıl betimlediklerinin (Patton,2014) anlaşılmasını sağlar.

Yorumlayıcı fenomenoloji, fenomenle ilgili betimleme yapmanın yanında deneyimlerin anlamının yorumlandığı bir süreçtir (Van Mannen, 1990 akt. Creswell, 2013). Bu çerçevede olgubilim aracılığıyla, katılımcıların olguya ilişkin algılarının ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanır (Onat Kocabıyık, 2016). Bu noktadan hareketle; uyum sınıflarının öğrenci ve öğretmen boyutununda avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin deneyimlere belirlenmesi ve planlama noktasında farklı bakış açılarının ortaya çıkarılmasına odaklanılmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmada çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, belirlenmiş özelliklere sahip bireyler ve olaylardan meydana gelir (Büyüköztürk vd., 2018).

Katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçüt; öğretmenler için en az 2 yıl yabancı uyruklu öğrencilere ders verme, yöneticiler için uyum sınıfı bulunan okullarda görev yapmış olmaktır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim durumu	Mezuniyet bölümü	Türkçe öğreticiliği /yöneticilik yaptığı zaman (yıl)
Ö1	Erkek	28	Lisans	Sınıf Öğrt.	4
Ö2	Kadın	27	Lisans	Sınıf Öğrt.	3
Ö3	Kadın	26	Lisans	Türkçe Öğrt.	2
Ö4	Kadın	29	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	3
Ö5	Kadın	28	Lisans	Türkçe Öğrt.	3
Ö6	Kadın	25	Lisans	Sınıf Öğrt.	3
Ö7	Kadın	26	Lisans	Sınıf Öğrt.	3
Ö8	Erkek	31	Lisans	Türkçe Öğrt.	3
Ö9	Erkek	28	Lisans	Sınıf Öğrt.	3
Ö10	Kadın	25	Lisans	Türkçe Öğrt.	2
Ö11	Erkek	32	Lisans	Sınıf Öğrt.	4
Ö12	Erkek	27	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	3
Ö13	Erkek	28	Lisans	Rehber Öğrt./Psikolojik Danışman	3
Ö14	Kadın	26	Lisans	Sınıf Öğrt.	4
Y1	Erkek	41	Lisans	Sınıf Öğrt.	12
Y2	Erkek	42	Lisans	Biyoloji Öğrt.	14
Y3	Erkek	28	Lisans	Sınıf Öğrt.	1
Y4	Erkek	45	Lisans	Sınıf Öğrt.	4
Y5	Erkek	62	Ön Lisans	Sınıf Öğrt.	30
Y6	Erkek	38	Lisans	Sınıf Öğrt.	1
Y7	Erkek	51	Lisans	İşletme	12
Y8	Kadın	26	Lisans	Rehber Öğrt./Psikolojik Danışman	1
Y9	Erkek	33	Lisans	Rehber Öğrt./Psikolojik Danışman	3
Y10	Erkek	35	Lisans	Sınıf Öğrt.	4
Y11	Erkek	42	Yüksek lisans	Sınıf Öğrt.	12
Y12	Kadın	49	Lisans	Sınıf Öğrt.	8
Y13	Erkek	40	Lisans	Sınıf Öğrt.	10

Araştırma kapsamında görüşülen katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların cinsiyete göre dağılımları, %63'e, %37 şeklinde erkekler lehine ağırlık olduğu; katılımcıların öğrenim durumları incelendiğinde, %96'sının lisans mezunu olduğu; katılımcıların mezuniyet bölümleri incelendiğinde sınıf öğretmenliği mezunu olanlar %59 iken %41'inin branş öğretmeni olduğu; Türkçe öğreticilerinin mesleki kıdemleri incelendiğinde, 2-4 yıl tecrübeye sahip olduğu; okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri incelendiğinde ise katılımcıların 1-30 yıl arası okul idareciliği tecrübesi olduğu görülmektedir. Kişisel bilgilerin gizliliğini sağlamak amacıyla katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2… şeklinde, okul yöneticileri Y1, Y2… şeklinde kodlanmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmada, uyum sınıfı öğretmenlerinin ve okulunda uyum sınıfı bulunan okul yöneticilerinin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntem olan görüşme (Creswell, 2019); katılımcıların bakış açılarını, deneyimlerini (Karataş, 2015), daha rahat bir ortamda aktarmasına olanak sağlaması (Yüksel ve Yüksel, 2004 akt. Tanrısevdi vd.,2019) avantajından dolayı tercih edilmiştir. Bu çerçevede verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, farklı sorularla görüşme konusunun detaylandırılması ve konu hakkında yeni bilgilere ulaşılması açısından önemlidir (Merriam, 2018).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, alanyazından elde edilen veriler ve uygulamada karşılaşılan durumlar temel alınarak hazırlanmıştır. Görüşme soruları, okullarda doğrudan görülebilen ve süreci doğrudan etkileyen durumlar olmasından dolayı uyum sınıflarının uygulanması sürecinde yaşanan deneyimler, planlama, TYS ve uyum sınıflarının başlama düzeyi kapsamında ele alınmış ve bu çerçevede incelenmiştir. Görüşme formunun birinci bölümünde katılımcılara ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, uzman görüşleri alınan ve pilot uygulaması yapılan aşağıda maddeler halinde sıralanan sorular sorulmuştur.

1. Uyum sınıflarının Suriyeli öğrenciler açısından avantajlı yönleri nelerdir? Neden?

2. Uyum sınıflarının Suriyeli öğrenciler açısından dezavantajlı yönleri nelerdir? Neden?

3. Uyum sınıflarının Türkçe öğreticileri açısından avantajlı yönleri nelerdir? Neden?

4. Uyum sınıflarının Türkçe öğreticileri açısından dezavantajlı yönleri nelerdir? Neden?

5. Uyum sınıflarının 3.sınıfta başlamasını nasıl değerlendirirsiniz? Size göre nasıl olmalıdır? Neden?

6. Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) (uygulanma zamanı, şekli, sınav içeriği vs.) hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Neden?

7. Uyum sınıflarının planlamasında olumlu ve olumsuz gördüğünüz uygulamalar nelerdir? Neden?

8. Uyum sınıfların daha etkili ve verimli olabilmesi için tavsiyeleriniz nelerdir?

Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılar görüşme hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşmeyi kabul eden katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların söylemlerini kaçırmamak amacıyla katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kaydıyla toplanmıştır. İki katılımcı ses kaydı alınmasını kabul etmemiştir. Söz konusu katılımcıların görüşleri not alınmıştır. Görüşmeler 04.02.2020 - 04.03.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Türkçe öğreticileriyle yapılan görüşmeler ortalama 41 dakika, okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler ortalama 36 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında muğlak kelimelerin ve cümlelerin net anlaşılması amacıyla katılımcılardan görüşlerini detaylandırması istenmiş, görüşlerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını teyit etmek amacıyla dönütler verilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma verileri, tümevarımsal içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklamaya yarayacak kavram ve temalara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaç doğrultusunda, katılımcılardan ses kayıt yolu ile elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra katılımcıların yanıtları detaylı bir şekilde incelenerek kodlar oluşturulmuştur. Kodların çatısını oluşturması amacıyla kategoriler, kategorilerin çatısını oluşturması amacıyla temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Paker (2015), nitel araştırmalarda güvenirliğin sağlanması amacıyla araştırma sürecinin açıkça tanımlanması ve verilerle kanıt sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık) sağlamak amacıyla, görüşmeler esnasında katılımcılara sürekli dönüt verilerek doğru anlaşılıp anlaşılmadığı ölçülmüş ve katılımcıların teyit etmesi sağlanmıştır. Elde edilen veriler, bulgular bölümünde doğrudan alıntı yoluyla raporlaştırılmıştır. Aynı zamanda görüşme formu için hazırlanan sorular eğitim yönetimi alanında 2 akademisyenin görüşüne sunulmuştur.

Dış geçerlik (aktarılabilirlik) kapsamında, katılımcılar ile ilgili bilgiler detaylı bir şekilde raporlaştırılmış ve katılımcılardan elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde kod, kategori ve temalar şeklinde betimlenmiştir.

İç güvenirlik (tutarlılık) çalışması kapsamında, katılımcılardan elde edilen veriler 30 gün arayla iki defa çözümlenmiştir.

Dış güvenirlik (teyit edilebilirlik) noktasında, katılımcılardan elde veriler muhafaza edilmekte ve ihtiyaç duyulduğunda teyit edilmeye hazır tutulmaktadır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ilkokullarda görev yapan Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin 3.sınıftan itibaren uygulanan uyum sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar sunulmuştur. Elde edilen bulgular temalar şeklinde ele alınmış ve doğrudan alıntı yöntemiyle desteklenmiştir.

Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin uyum sınıfı uygulamasının Suriyeli öğrenciler açısından avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri

Tablo 2. Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin uyum sınıfı uygulamasının Suriyeli öğrenciler açısından avantajlarına ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Avantajları	Akademik Gelişim	Okuma yazma becerilerinde artışın olması
		Türkçeye daha fazla zaman ayrılması
		Öğrencilerin seviyelerine göre ders verilmesi
		Türkçeyi kullanmada artışın olması
		İlerlemenin daha kolay olması
		Okuma yazmaya daha fazla zaman ayrılması

	Öncelikli konulara eğildiğimiz için daha kolay öğrenmelerin olması
	Türkçeye odaklanılması
	Anlama becerilerinde artışın olması
Fiziksel Durum	Sınıf mevcutlarının daha az olması
	Arkadaş çevresi ile birlikte olunmasının sağlanması
	Müstakil sınıfların olması
Duygusal Gelişim	Öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmesi
	Birebir ilgilenme olanağının olması
	Öğrencinin öğretmeni benimsemesi
	Başarısızlık duygusunun önüne geçilmesi
	Öğrencilerin sınıfı sahiplenmesi
Sosyal Gelişim	Aynı seviyedeki öğrencilerin bir arada olması
	Öğrencilerin sosyalleşmesinin artması
	Kendilerini ifade etme olanağının sunulması
	Aynı kültürden geldikleri için daha iyi anlaşmaların olması
	Öğrencinin özgüveninde artışın olması
	Kendisini daha rahat ifade etme imkânı bulması

Uyum sınıfı uygulamasının uyum sınıfı öğrencileri açısından kazanımlarının yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde; akademik gelişim, fiziksel durum, duygusal gelişim ve sosyal gelişim olmak üzere 4 kategoriden oluştuğu görülmektedir. Uyum sınıflarının öğrenciler açısından değerlendiren okul yöneticileri ve Türkçe öğreticilerinin görüşleri genel olarak paralellik gösterirken, Türkçe öğreticileri akademik gelişimin üzerinde daha fazla durdukları gözlemlenmiştir.

Uyum sınıfı uygulamasının öğrencilerin akademik gelişim ile ilgili olarak katılımcı Ö12; "*bu onlar açısından belki süre yetersiz olabilir. Ne kadar öğretileceği tartışılabilir ama bazı eksiklikleri (bulunmaktadır). En azından A1,A2 seviyesinde kendini ifade etme, arkadaşlarıyla muhabbet edebilme, konuşabilme açısından bunları rahatlıkla öğrenebiliyorlar. Tabi bunu yazmaya okumaya da indirgeyebiliriz. Akademik anlamda çocukların kesinlikle geliştiğini düşünüyorum";* katılımcı Ö13, "*eski sınıflarında iyi olan çocuklar var. Eski sınıflarında sönük öğrenciler olabiliyorlardı. Ama şimdi yeni sınıflarında öğretmenleri onların seviyesinde üç aşağı beş yukarı zaten hepsi aynı hepsine yönelik aynı eğitimi verebildi yani eğitimsel açıdan öğrenciler daha çok gelişti";* Ö14 ise, "*…okuma yazma bilmeyen öğrencilerin okuma yazmalarını biraz geliştirmelerine yardımcı oldu."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Fiziksel durum ile ilgili olarak katılımcı Ö3; "*öğrenciler kendi arkadaş çevreleri ile birlikte oldukları için çok rahatlar, (onlar için) daha rahat bir ortak oluyor.";* katılımcı Y5 ise, *"öğrenciler bir arada olduğu için yalnızlık hissi yaşamadılar."* şeklinde ifade etmiştir.

Duygusal gelişim noktasında ise katılımcı Y7; "*çocuklar normal kendi sınıflarında bulunurken bazı çocuklar bunları (Suriyeli öğrencileri) dışlıyor ama uyum sınıflarında çocuklar kendilerini daha rahat hissediyor.";* katılımcı Y8, "*kendini ifade etme açısından bence daha iyi oldu. Çünkü kendileri gibi olan öğrencileri gördüler. Diğer sınıflarda biraz daha belki azınlık durumundaydılar*."; katılımcı Y7,

"*...öğretmenlerin öğrenciyle birebir ilgilenmesi öğrenci başarısını da arttırıyor.";* katılımcı Ö13; "*çünkü daha çocuklar bütün olarak aynı sınıfta. Farklı etnik kökenden olmadıkları için, aynı toplumdan oldukları için kendilerini daha olumlu anlamda gösterdiler."* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Sosyal gelişim katılımcı Y8; "*(uyum sınıfları) öncelikle öğrencilerin sosyalleşmesi açısından önemliydi. Çünkü Çocuklar kendi sınıflarında kendilerini çok fazla ifade edemedikleri için... Açıkçası hem biraz böyle kendi aralarında gruplaşmalar oluyordu (Eski sınıflardaki durumdan bahsediyor)*."; katılımcı Ö11; "*(öğrencilerin) okuma yazmasını destekliyoruz. (Uyum) sınıflarında çocukların özgüveni daha yüksek oluyor Benim sınıfımda özgüveni yüksek olan çocuk kendi sınıfına gidince içine kapanmaya başladı."* sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 3. Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin uyum sınıfı uygulamasının Suriyeli öğrenciler açısından dezavantajlarına ilişkin görüşleri

Tema	**Kategori**	**Kod**
Dezavantajları	Duygusal Gelişim	Okula entegrasyonun gecikmesi
		İzole sınıf hissiyatının doğması
		Öğrencilerdeki ayrışmışlık duygusunun oluşması
		Türk öğrencilerden ayrılmaları
		Dışlanmışlık hissi
		Kültür kaynaşmasının olmaması
		Kapalı kültür haline dönüşme
		Suriyeli sınıfı algısının oluşması
		Uyum sınıflarının ayrı tutulması
		Türk öğrencilerle kaynaşmanın engellenmesi
		Uyum sınıflarına alışmanın olması
	Dil Gelişimi	Arapça konuşmanın yaygınlaşması
		Türkçe öğrenme zorunluluğu hissetmemeleri
		Akran öğrenmesinin olmaması
		Bazı dersleri Türk öğrencilerle almamaları
		Türkçeye maruz kalmamaları
	Eğitim-Öğretim	Devamsızlığın artması
		Öğrenciler arasında seviye farkının olması
		Kitapların öğrenciler için yetersiz olması
		Okuma yazma bilmeyenlerin varlığı
		Türkçe dil ediniminin olumsuz etkilenmesi
		Kendi sınıflarından ayrılmaları
		Akran öğrenmesinin olmaması
		Türkçeyi sadece öğretmenden duymaları
		Dil öğreniminin yavaş olması
		Türkçe bilenlerle etkileşimin azlığı

Uyum sınıfı uygulamasının uyum sınıfına devam eden öğrenciler açısından dezavantajlarının yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde; duygusal gelişim, dil gelişimi ve eğitim-öğretim olmak üzere 3 kategorinin oluştuğu görülmektedir. Uyum sınıflarını öğrenciler için dezavantajlı yönlerini değerlendiren katılımcıların büyük çoğunluğu, öğrencilerin izole sınıf algılarının varlığından, dışlanmışlık hissi yaşadıklarından söz etmişlerdir.

Duygusal gelişim ile ilgili olarak katılımcı Ö1; "*diğer öğrencilerin Suriyeli sınıfı gibi algıları olmasından dolayı uyum sınıfındaki öğrenciler ister istemez olumsuz etkilenebiliyor, biraz dışlanmış hissedebiliyorlar. Okul içerisinde yapılan uygulamalarda uyum sınıfının ve öğrencilerinin ayrı tutulması öğrencileri olumsuz etkileyebiliyor";* katılımcı Y5, "*çocuklar ayrılmış, sınırın ötesine atılmış bir grup gibi olduğu için fayda alınamıyor." ;* katılımcı Y4, "*yani bence en büyük sorun o kendi sınıfından alınıp başka bir sınıfta toplanması… Bir de hep aynı mülteci çocukların bir arada olması sanki izole edilmiş gibi olumsuz görünen"*; katılımcı Y1, "*öğrencilerin izole olmaları, öğrencilerin okula uyumunu zorlaştırdığı için davranış ve disiplin problemleri meydana gelmektedir."* görüşünü savunmaktadır. şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin dil gelişimleri ile ilgili olarak katılımcı Y9; "*geçen seneki uygulamada Suriyeli öğrenciler Türkçeye daha fazla maruz kalıyorlardı. Çünkü sınıfında hem Türk öğrenciler hem öğretmen Türkçe konuşuyordu. Şimdiki uygulamada sadece öğretmen Türkçe konuşuyor, akranları (ile) Türkçe konuşamıyorlar ya da çok az konuşuyorlar";* katılımcı Y10, "*akran eğitimi olmadığı için en önemli şey kendi aralarında da aynı dili konuşacakları için faydalı olacağını düşünmüyorum. Olmadı yani…";* katılımcı Ö10, "*kendi aralarında az önce de söylemiştim teneffüste işte derste silgi aldım, ona verdim gibi bir şeyler konuşurken bile şey Arapça konuşuyorlar";* katılımcı Y13, "*Türkçe öğrenmeyi kendilerine mecbur görmüyorlar. Sanıyorum teneffüslerde, derslerde, kendi aralarında sürekli Arapça konuştukları için… Bundan dolayı Türkçeleri fazla gelişmedi. Yani pratikte geliştiremediler.";* katılımcı Ö7, "*Türkçe öğretimini olumsuz etkiledi. Çocuk benim dışımda (Türkçeyi) pekiştiremiyorlar. O açıdan sıkıntı. Şimdi nasıl desem, sınıfta evet sadece ben Türkçe biliyorum. Arkadaşları Arapça biliyor. Benim tekrarlarım dışında pekiştiremiyorlar";* katılımcı Ö3, "*Türk sınıflarında olsa biraz da Türkçeye maruz kalır örnek vereyim mesela çocuklar Türkçe renklerin hepsini biliyorlar. Çok güzel. Ama birbirlerinden mesela boya kalemi istediklerinde yine Arapça istiyorlar ama Türk sınıfında olsa mecburen Türkçe isteyecek. Zorunda kalacak…"* görüşünü savunmaktadır.

Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin uyum sınıfı uygulamasının Türkçe öğreticileri açısından avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri

Tablo 4. Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin uyum sınıfı uygulamasının Türkçe öğreticileri açısından avantajlı yönlerine ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Avantajlar	Fiziksel Durum	Müstakil sınıfın olması
		Belirli öğrencilerin olması
		Belirli bir düzenin olması
		Nispeten daha az öğrencinin olması
		Sınıfın bize ait olması
		Daha rahat hareket imkânı sağlaması
	Duygusal Durum	Öğretmen gibi hissetme

	Okula bağlılığı arttırması
	Sahiplenme duygusunun oluşması
Eğitim-öğretim	Belirli seviye grubuna ders verilmesi
	Öğrenciler hakkında detaylı bilgi sahibi olunması
	Öğrencilerin devamsızlık takibinin kolaylaşması
	Öğrencilerin akademik takibini kolaylaştırması
	Öğrencilerle yakın ilişki kurmaya imkan sağlaması

Uyum sınıfı uygulamasının Türkçe öğreticileri açısından avantajlarının yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde; fiziki durum, duygusal gelişim ve eğitim-öğretim olmak üzere 3 kategoriden oluştuğu görülmektedir. Türkçe öğreticilerinin fiziksel duruma çok vurgu yaptığı görülürken okul yöneticilerinin ise eğitim-öğretime daha çok vurgu yaptıkları görülmüştür.

Fiziki durum kategorisinde müstakil sınıfın olması noktasında katılımcı Ö7; "*sınıf açısından çok büyük avantajımız oldu. Diğer türlü sınıfımız belli değildi, nereden nereye girdiğimiz belli bir düzen yoktu. Öğrenci(-leri sınıflarından) topluyorduk ama bu şekilde öğrencilerin bizim sınıfta olduğu belli oldu. En azından ben kendi takibimi sağlıyorum";* katılımcı Ö12; "*o sınıfın bize ait olduğunu bilmek çok güzel. Yani bütün Türkçe öğreticilerinin hemfikir oldukları nokta belli bir düzenimizin olması, sınıfımızın olması";* katılımcı Ö11; "*öğrencilerimiz belli, bir sistem olunca (daha etkili sonuç alıyoruz)… Mesela bir hafta sonra bu çocukların gelecek (mi) gelmeyecek mi kaygısı yok. Sonuna kadar yapacağım planlamalar (-ı yapabiliyorum)… Çocuk ne öğrenecek o belli. Öğrenciler için faydası var. Bizim için de var."* şeklinde görüş beyan etmiştir.

Duygusal durum kategorisinde katılımcı Y12; "*tüm öğretmenlerin bizim öğretmenimiz olduğunu özellikle belirttik. Bu Türkçe öğreticilerinin hoşuna gidiyor ve okula bağlılıklarını arttırıyor. Türkçe öğreticilerimiz çok mutlu. Çeşitli etkinlikler yapıyorlar, okul geneli programlar düzenliyorlar";* katılımcı Ö1, "*resmi olarak kendi öğrencilerimin ve sınıfımın olması daha rahat hissetmemi sağlıyor. Bu durum okula bağlılığımızı arttırdı.";* katılımcı Ö6; "*diğer öğretmenler tarafından bir öğretmen olarak kabul ediliyoruz artık. Bu da bizi motive etti";* katılımcı Ö4 ise*, "(uyum sınıflarından önce) 'ne zaman derse gireceğim, öğrencilerim kim?' gibi bir karmaşa vardı. Ama şu anda belli sınıfımız ve öğrencilerimizin olması biraz daha öğretmen gibi hissetmemizi sağladı."* şeklinde belirtmiştir.

Eğitim-öğretim kategorisinde katılımcı Y6, "*bence belirli seviye grubuna ders verildiği için (Türkçe öğreticilerinin) işleri daha kolay oldu";* katılımcı Y8, "*önceki yıllarda öğrencilerle ilgili soru sorduğumuzda pek hakim değillerdi (Türkçe öğreticileri). Ama şimdi ailesinden tutun da biraz daha tanıma amaçlı daha iyi olduğunu düşünüyorum";* katılımcı Ö7 ise, "*en azından ben kendi takibimi sağlıyorum. Onlarla daha yakından ilişki kurabiliyorum."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 5. Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin uyum sınıfı uygulamasının Türkçe öğreticileri açısından dezavantajlı yönlerine ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Dezavantajları	Öğrenci Öğrenmesi	Öğrenciler arasındaki seviye farkının çok olması
		Öğrencilerin seviyesinin düşük olması
		Sınıf mevcutlarının fazla olması
		Akademik ilerlemenin yavaş olması
		Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin olması
	Çalışma Koşulları	Birleştirilmiş sınıf öğretmeni gibi çalışılması
		Sınıf mevcutlarının fazla olması
		Sürekli nakil öğrenci gelmesi
		İş yükünün artması

Uyum sınıfı uygulamasının Türkçe öğreticileri açısından dezavantajlarının yer aldığı Tablo 5 incelendiğinde; öğrenci öğrenmesi ve çalışma koşulları olmak üzere 2 kategoriden oluştuğu görülmektedir. Bu başlık altında okul yöneticileri, ciddi bir dezavantaj görmediklerinden dolayı pek görüş belirtmemişlerdir.

Öğrenci öğrenmesi kategorisinde öğrenciler arasındaki seviye farkı ile ilgili olarak katılımcı Ö14, "*sınıf üç kısımda şu an; iyi, çok iyi ve sıfır olanlar hatta orta diye bir seviye bile var";* katılımcı Ö6 ise, "*şimdi sadece Türkçeye odaklandık. Sadece Türkçe öğretiyoruz. Şimdi bilen de var, bilmeyen de var. Okuma yazma bilen de var bilmeyip Türkçeyi çok güzel konuşan da var. Şimdi seviye farkı çok çok fazla.";* iş yükünün artması noktasında katılımcı Y11, "*seviyesi çok düşük olan öğrenciler öğretmenlerin üzerindeki iş yükünü arttırdı*"; katılımcı Ö1 ise, "*okuma yazması zayıf veya hiç olmayan öğrencilerin okuma yazmalarını ve Türkçelerini geliştirmeye çalışıyoruz. Bir nevi birleştirilmiş sınıf öğretmeni gibi çalışıyoruz.";* sınıf mevcutları ile ilgili olarak katılımcı Ö4; "*en önemli olumsuz yanı mevcut 30. Sayı çok çok fazla. Dil öğretiminde en fazla 15, yani 10 ile 15 arasında olması gerekiyor. Tüm sınıfların sayısı 30 olması çok sıkıntı";* katılımcı Ö12 ise, "*sınıf mevcudu ayrı bir eleştiri konusu. Dil öğretiminde en fazla 15 kişi ya da 20 kişi olması lazım. Çünkü dil öğretimi o kadar hassas ki öğrencilerle bire bir ilgilenmek, bire bir diyalog kurmak gerek. (Sınıf mevcudunu)en az 10, en fazla 30(olması gerekir). 30 kişiden sonra bir sınıf daha açılıyor. Benim sınıfım 30 kişiydi, 15 kişi olmasını çok isterdim. Hepsine yetişmek zor oluyor."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Çalışma koşulları kategorisinde katılımcı Ö5, "*çok fazla nakil öğrenci geliyor. Normalde seviyeyi ayarlamak zaten zor oluyordu. Sürekli nakil gelince daha da zorlanıyoruz";* katılımcı Ö13 ise, "*uyum sınıfları kalabalık olduğu için öğrenme açısından güçlük yaşayan öğrencilerde çok zorlanıyoruz."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Uyum sınıflarının uyum sınıflarının başladığı sınıf seviyesine yönelik görüşler

Uyum sınıfı uygulaması hâlihazırda 3.sınıf seviyesinde başlamaktadır. Bu başlık altında uyum sınıfı uygulamasının Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre başlama yaşına ilişkin tema, kategori ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 6. Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin uyum sınıfı uygulamasının Türkçe öğreticilerinin uyum sınıflarının başlama zamanına ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Başlama Seviyesi	Uygun	Zamanı doğru
		En ideal zaman
		Öğrenciler iki yıl sınıflarından ayrılmamalı
	Uygun Değil	Değişimden kolay etkilenmeleri
		Daha erken dönemde alınması
		Okul öncesine alınması
		Kurs şeklinde planlanması
		Okuma yazma öğrendikten sora uygulanması

Uyum sınıflarının başlama zamanına dair görüşlerin yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde, uyum sınıflarının 3.sınıflarda başlamasını uygun bulan ve uygun bulmayan iki kategorinin oluştuğu görülmektedir. Ancak zamanın uygun olduğunu savunan 2 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu okul öncesi dönemde öğrencilerin uyum sınıflarına alınmasının gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

Uyum sınıflarının zamanının uygun olmadığını savunan katılımcı Ö7; "*Arkadaşlar arasında hep konuşuyorduk. Ana sınıfından başlasak… Yani direkt bana gelse çocuk… Yani hani sıfırdan bana gelip eğitim-öğretim hayatına başlasa daha mantıklı olur… Ama şimdi arada kayıplar var ister istemez";* katılımcı Ö11 ise, "*bir sınıfa giden öğrencinin uyum sınıfına gitmesine gerek yok bence. Aslında dil öğretimi anaokulunda da başlatılabilir."* katılımcı Ö14; "*okula ilk başladığı zaman çocuk eğer okuma yazma öğrenmemişse birinci dönem sonunda kesinlikle bir uyum sınıfına alınmalı. O bir dönemlik süre onun için yeterli bence";* katılımcı Y10 ise, "*eğer uygulanacak ise en başından uygulanmalı. Tekrardan sınıftan alıp 'Sen gel buraya' demek yanlış. İlla uygulanacaksa birinci sınıftan uygulanmalı.";* katılımcı Y2; "*Birinci sınıfta (veya) ana sınıfından başlayarak Türkçeyi öğrenmeye başlıyorlar Birinci sınıfta okuma yazma öğrendikten sonra ikinci sınıfta çocukları uyum sınıfına almalıyız. Ama kısmi zamanlı almalıyız, tam zamanı değil."* şeklinde savunmaktadır.

Uyum sınıflarının üçüncü sınıflarda başlamasının uygun olduğunu düşünen katılımcı Y3; "*bence 3. Sınıf ideal, hatta desteklenebilir. 3. Sınıftan itibaren sadece uyum sınıfı ile sınırlı kalmayıp ekstra zamanda yine Türkçe öğretimi yapılabilir. 1 ve 2 (sınıf) de zaten çocuklar okuma yazma üzerine gidiyorlar, okuma yazma derslerine. Hani 1 ve 2 (sınıf) çocuğu sınıftan koparıp da Türkçe bilen çocukların arasında koparıp sadece Arapça bilen çocukların arasına koymak o çocuklar için inanılmaz bir derece kötülük olur."* ifadeleriyle dile getirmiştir.

Uyum sınıflarına öğrenci seçiminde ve değerlendirmesinde uygulanan türkçe yeterlik sınavı (TYS) ile ilgili Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin görüşleri

Bu başlık altında uyum sınıfına öğrenci seçiminde ve eğitim sonrasında yapılan değerlendirme sınavına ilişkin Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda tema, kod ve kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 7. Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin uyum sınıflarında uygulanan Türkçe yeterlik sınavı'na ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Türkçe Yeterlik Sınavı	İçerik boyutu	Sözel beceri ifadelerinin ölçülememesi
		Yeterli sayıda soru olmaması
		Sınav şeklinin uygun olmaması
		Görsellerin uygun olmaması
		Seviyenin üzerinde soruların olması
		Soru sayısının yetersiz olması
		Farklı dil becerileri ölçmemesi
		Kapsam geçerliği uygun olmaması
	Uygulama Boyutu	Sözlü bir format (mülakat) ile desteklenmemesi
		Öğretmenlerin de sürece katılmaması
		Öğretmenlerin söz hakkı olmaması
	Öğrenci Boyutu	Okuduğunu anlama probleminin olması
		Okuma yazma bilmemeleri
		Kodlama hatası yapmaları
		Sınavın anlaşılamaması

Uyum sınıflarına öğrenci alımında ve devam eden öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan Türkçe Yeterlik Sınavı'na ilişkin görüşlerin yer aldığı Tablo 7 incelendiğinde Türkçe Yeterlik Sınavı'nın içerik boyutu, uygulama boyutu ve öğrenci boyutu olmak üzere üç kategorinin oluştuğu görülmektedir. TYS ile ilgili katılımcıların görüşleri paralellik gösterirken baskın görüş, sınavın sözlü mülakat ile desteklenmesi ve sınavın öğrenciler için çok ağır olduğu şeklindedir.

Öğrenci boyutu ile ilgili olarak Y11, "*çocuklar zaten okuma yazma bilmiyorlar. Okuma yazma bilmeyen çocuğun önüne okuma-yazma gerektiren bir soru sorarsan çocukların başarısı ağlamasını bekleyemeyiz. Daha çok sözel sorular sorulabilirdi";* katılımcı Y2 ise*, "Suriyeli çocukların en büyük problemi okuduğunu anlama problemi. Okuduklarından çok duyduklarını anlıyorlar. 'Şunu yap, şunu getir, ellerini yıkacaksın!' (gibi sözlü ifadelerde) sıkıntı yok.";* katılımcı Ö10, "*yani öğrenciler okuma yazmayı bile yeni öğreniyorlar. Yapılabilir bir sınav ama biraz daha kolay düzeyde olmalı. Sınıfımızda okuması zayıf olup da Türkçe konuşabilen öğrenciler var. Çocuğa o soruları ben sorsam cevap verebilir bana aslında ama okuyamadığı için zaten rastgele işaretlemiş çocuk…"* şeklinde görüş belirtmiştir.

İçerik boyutu ile ilgili olarak katılımcı Ö1, "*dil gelişimini sadece yazılı sınavla ölçmek doğru değil. Tamamen somut bir sonuç vereceğini düşünmüyorum. Fakat yine (de) bir sınav yapmak, belli konulara değinmek öğrencinin ulaştığı seviyeyi ölçmek anlamında önemli";* katılımcı Ö6 ise, "*bize verilen programda çocuk okuma yazma dinleme anlamaya yönelik kazanımları uygulamamız lazımdı. (Ancak TYS) sadece test mantığı…"* şeklinde görüş belirtmiştir.

Uygulama boyutu ile ilgili olarak Y11; "*çocuklar zaten okuma yazma bilmiyorlar. Okuma yazma bilmeyen çocuğun önüne okuma-yazma gerektiren bir soru sorarsan çocukların başarı sağlamasını bekleyemeyiz. Daha çok sözel sorular sorulabilirdi. %30-%40 yazılı %60 da sözel sorular sorulabilir*

ve o şekilde normal sınıfa alınabilirdi. Okuma yazma bilmeyen, Türkçe bilen öğrenciler var sınıflarda. Maalesef sadece yazılı olarak değerlendirmek olumsuz diye düşünüyorum"; katılımcı Y12, "*dil becerisini yazılı 3-5 soruyla ölçemeyiz. Türkçe öğreticilerinin de söz hakkı olmalı. Türkçe öğreticisi görüş bildirdikten sonra komisyon tarafından değerlendirilebilir";* katılımcı Ö11 ise, *"ilkokulda kesinlikle öğretmenin (Türkçe öğreticisi) değerlendirmesinin olması lazım."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Uyum sınıflarının genel planlamasına ilişkin Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin görüşleri

Tablo 8. Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin uyum sınıfı uygulamasının genel planlamasına ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Planlama	Türkçe Öğreticileri	Gelecek belirsizliği
		Öğretmenlerin teknik yetersizliği
		Plansızlığın olması
	Eğitim-öğretim	Öğrencilere karne verilememesi
		Okuma kitabı eksikliği
		Okuma yazma kitaplarında a'dan başlanması
		Okuma yazma için 3-4 haftalık süre ayrılması
		Kitaplar ilkokul seviyesi için uygun olmaması
	Sistem Açısından	e-okul sisteminin oturmaması
		Öğretmenlerin not verememesi
		Öğretmenden beklentiler detaylandırılmaması
		Kervan yolda dizilir mantığının olması
		Günübirlik politikalar
		Ani değişikliklerin olması
		Planlama yetersizliği
		Materyal eksikliği
		Alt yapı eksikliği
		Tüm paydaşların görüşünün alınmaması
		Denetim eksikliği

Uyum sınıfı uygulamasının genel planlaması noktasında Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre hazırlanan Tablo 8 incelendiğinde; Türkçe öğreticileri, eğitim-öğretim ve sistem olmak üzere 3 kategoriden oluştuğu görülmektedir. Planlama başlığında Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin görüşlerinin paralellik gösterdiği, Türkçe öğreticilerin tamamında yakını geleceklerinin belirsiz olması noktasında serzenişte bulunduğu, okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak planlama başlığında görüş bildirdikleri, tüm katılımcıların özellikle öğrencilere karne verilememesini eleştirdiği görülmüştür.

Türkçe öğreticileri katılımcı Ö5, "*gelecek sene için uyum sınıfı olmayacak deniyor. Sürekli bir belirsizlik, bir sistemsizlik olduğu için önümüzü göremiyoruz";* katılımcı Y5, "*hep sonumuz ne olacak*

düşüncesindeler. İşimizden olur muyuz, ne kadar çalışacağız gibi sorunları hissediyorlar"; katılımcı Y2 ise, "*(Türkçe öğreticileri) bizim akıbetimiz ne olacak, ben kendimi veremiyorum diyor. Yani deseler ki, kardeşim 10 yıl bende çalışacaksın ben de rahat edeceğim. Her yılsonunda geliyorsun sözleşme imzalara tazminatını alıp çıkış yap, giriş yap adamın her türlü morali bozuk."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Eğitim-öğretim kategorisinde öne çıkan nokta 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci dönemin sonunda öğrencilere karne verilememesi hususuna katılımcı Ö7, "*karne günü gerçekten çok kötü bir gündü. Yani çocuklar bunu mu vereceksiniz (diye sordular), bir de şöyle bir şey oldu bir kağıt parçası verdik resmen. Hani takdir-teşekkür gibi kalın karton da gelmedi. En azından o şekilde olabilir de hani ne olduğunu hissedebilirler de ama hiçbir şekilde karne gibi değildi yani. Direkt ayrım olduğu (algısı) ortaya çıktı. Çocuk geliyor bana diyor ki, tenefüste öğretmenim onun karnesi böyle değil, neden bizimki böyle değil. Biz Suriyeliyiz bize bu yüzden mi böyle verildi gibi sözlerle de karşılaştık yani ister istemez."* ifadeleriyle değinmiştir.

Sistem kategorisinde katılımcı Y8, "*çoğu zaman ben girdim devamsızlıklarını. Çünkü zaten onlar geç tanımlandılar. Tabii ki o da çocukların takibini zorlaştırdı. Zaman zaman benim gözümden kaçanlar oldu. Telafi etmeye çalıştık. (E-okula) tanımlama noktasında da çok geç tanımlandılar. Şimdi yine sistemde tanımlı değiller";* katılımcı Ö1, "*e-okula kaydımız yapıldı ama not veya devamsızlık giremiyoruz.";* katılımcı Ö4, "*okuma destekli materyallerimiz olan Salih hikâye okuma seti geldi. Ondan sonra da okuma seti çıkmadı. Okuma kitaplarımız eksikti. Görseller özellikle çocuğun yaş seviyesi(-ne göre düzenlenebilirdi). Yaş seviyesi küçük olduğu için punto olarak da bir tık büyük 12 değil de 14 16 olursa renkli puntolarla görselleri de olursa… Dinleme metinleri eksikliği bulunmakta.";* katılımcı Ö8, "*belki bir altyapı olsaydı daha faydası olacaktı bir alt yapısı olmadığı için direkt uyum sınıflarına geçiş yaptıklarından dolayı şu an için az çok sıkıntı yaşıyoruz."* şeklinde durumu özetlemiştir.

Uyum sınıflarına tavsiyelere ilişkin türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin görüşleri

Tablo 9. Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin uyum sınıflarına yönelik tavsiyelere ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Tavsiyeler	Eğitim-öğretim	Görsel-işitsel materyal eksikliğinin giderilmesi
		Öğrencilerin seviyelerine göre filmlerin organize edilmesi
		Akran eğitiminin kullanılması
		Ek Türkçe dersi verilmesi
		Ders materyallerinin eksikliğinin giderilmesi
		Seviye gruplarının oluşturulması
		Türkçe-Arapça sözlük temin edilmesi
		Görsellerin çocukların seviyesine göre düzenlenmesi
		Öğrenci seviyelerine seviyelerine göre kitap hazırlanması
	Sistem	Saha ziyaretleri yaygınlaştırılması
		Ciddi planlama yapılması
		Öğrencilerin ders dışı zamanlarda desteklenmesi
		Öğretmenlerin de görüşü alınması

	Öğrencilerin sene kaybının önüne geçilmesi
	Her sene değişiklik yapılmaması

Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre uyum sınıfı uygulamasına tavsiyeler noktasında hazırlanan Tablo 9 incelendiğinde; eğitim-öğretim ve sistem olmak üzere 2 kategoriden oluştuğu görülmektedir. Öneri noktasında katılımcıların büyük çoğunluğu materyal desteğinin genişletilmesi, akran öğretimi yönteminin kullanılması gerektiği belirtmiş; okul yöneticileri farklı olarak saha ziyaretlerinin yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Eğitim-öğretim kategorisinde katılımcı Ö2; "*(Uyum sınıflarının) şartları iyileştirilebilir. Materyal desteği verilmeli*"; katılımcı Ö6; "*çocukların seviyesine göre kitapların hazırlanması gerekir";* katılımcı Y2, "*…burada akran eğitimi dediğimiz şey çok önemli. Bana göre öğretmen öğretmediği bir şeyi öğrencileri kullanarak öğretebilir.";* katılımcı Y10, "*…çocuklara ek olarak kurs verilebilir. Hafta sonu veya okulun olmadığı diğer saatlerde özel kurslar verilebilir."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Sistem kategorisinde katılımcı Y13, "*…saha ziyaretleri yaygınlaştırılmalı, koordinatörlerle görüşme yapmamız gerekir.";* katılımcı Y2, "*tek tavsiyem ciddi ve zamanında planlama yapılması…";* Ö6 katılımcısı*, "planlamanın düzeltilmesi ve gözden geçirilmesi gerekir;* katılımcı Ö14, *uyum sınıflarının seviye grupları şeklinde düzenlenmesi hem öğrencinin hem bizim işimizi kolaylaştıracaktır."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Tartışma ve sonuç

İlkokullarda uyum sınıfı uygulamasını değerlendiren Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin ve Türkçe öğreticilerinin görüşlerinin genel anlamda paralel olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların görüşlerinin odak noktasını planlama eksiklikleri oluşturmuştur. Bu çalışmada; uyum sınıfların müstakil sınıf olarak uygulanması öğrenciler ve Türkçe öğreticileri açısından baskın avantajlı görüş olarak karşımıza çıkarken, öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini az da olsa olumlu etkilediği bulgularına karşın dil gelişimlerini genel olarak olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Türkçe öğreticilerinin planlama dışında genel olarak uygulamadan memnun oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Uyum sınıflarının başlama yaşı ve TYS ile ilgili genel bir eleştiri olduğu, planlama ile ilgili ciddi sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uyum sınıfı uygulamasını öğrenciler açısından değerlendiren katılımcılardan elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin akademik anlamda geliştiği, uyum sınıfına alınan öğrencilerin kendi anadilini konuşan ve sınıflarında aynı seviyede öğrencilerin bulunması nedeniyle kendilerini daha rahat hissettikleri, daha kolay sosyalleştikleri ve özgüvenlerinde artış olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Uyum sınıflarını öğrenciler açısından değerlendiren katılımcılar, çeşitli dezavantajlarının olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, uyum sınıfı uygulaması sonucunda öğrencilerde izole edilme ve dışlanmışlık hissi yarattığı, dil gelişiminde çok önemli olan akran öğretiminin ve Türkçeye maruz kalmanın asgari seviyeye indiği görülmektedir. Sınırlı bir süre de olsa sınıflarından alınan öğrenciler daha rahat iletişim kuracakları akranlarının olmasından dolayı dil gelişimlerinde zayıflama olduğu ve uyum sağlamak isterken öğrencilerde uyum problemi yaşanmasına neden olduğu söylenebilir.

Okulda geçirdiği iki eğitim-öğretim yılında temel dil becerilerini edinemeyen öğrencinin kısa bir süre içerisinde Türkçeyi öğrenmesini beklemek düşünülmesi gereken bir konudur. Bir öğrencinin temel dil becerilerinden beklenen başarıyı göstermemesi öğrencinin diğer davranışlarını da etkileyecektir (Demirci, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı'nın planları arasında yer alan akran kaynaşmasının sağlanması (MEB, 2016) temel dil becerilerinin eksikliğinden dolayı etkilenen davranışların ilk sıralarında gelmektedir. Suriyelilerle ilgili yapısal sorunlardan olan dil ve uyum sorununun üstesinden gelinmesi, çocukların topluma uyumunu hızlandıracaktır (Gencer, 2017). Suriyeli öğrencilerde izole hissi olması öğrencilerin motivasyonlarında düşüşe neden olduğu söylenebilir. Öğrencilerin motivasyonlarının düşmesi dil öğrenimlerini güçleştiren etkenler arasında sayılabilir (Biçer, 2016).Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi anlamaları için Türk akranlarıyla iletişimde olması gerekmektedir (Börü, 2020; Takır ve Özerem, 2019). Kara vd. (2020) tarafından yapılan deneysel araştırmada, akranlarıyla iletişimde bulunan Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında dil konusunda benzer sonuçlara ulaşmak mümkündür. Takır ve Özerem (2019)'in çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerde karşılaşılan en önemli sorunlar arasında dil sorunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İmamoğlu ve Çalışkan (2017)'ın çalışmasında öğretmenlerin %95'inin Suriyeli öğrencilerle iletişim kurulamamasından kaynaklanan sorunların meydana geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Mercan Uzun ve Bütün (2016), araştırmaya katılan tüm katılımcıların üzerinde birleştikleri ortak noktanın öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklanan sorunların olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dil engeli, öğrencilerin izole edilmelerine ve yalnızlık hissi yaşamalarına neden olmakta ve daha ciddi sorunların meydana gelmesine neden olabilmektedir (Yohani, 2010 akt. Mercan Uzun ve Bütün, 2016). Erdem (2017) çalışmasında tüm katılımcıların ortak sorun olarak dil sorununu gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yabancı uyruklu öğrencilerin en önemli sorununun dil problemi olduğu farklı çalışmalarda da belirtilmiştir (Özer vd., 2016; Sarıtaş vd., 2016; Levent ve Çayak, 2017; Öztürk vd., 2017; Bulut vd., 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Kuzu Jafari vd., 2018; Moralı, 2018; İçöz, 2019; Sarıahmetoğlu, 2019; Şahin ve Sümer, 2018; Kandemir ve Aydın, 2020; Kara ve Özenç, 2020).

Uyum sınıfı uygulamasını Türkçe öğreticileri açısından değerlendiren katılımcılar Türkçe öğreticilerinin daha düzenli bir sistemlerinin (müstakil sınıf ve belirli öğrenciler) olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğreticilerin okul içerisinde kendilerini daha rahat hissetmelerine, okula bağlılıklarının artmasına ve kendilerini öğretmen gibi hissetmelerine yol açmıştır.

Uyum sınıfı uygulamasının Türkçe öğreticileri açısından değerlendiren katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda, uyum sınıflarının Türkçe öğreticileri açısından dezavantajlı yönlerinin de olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, Türkçe öğreticilerinin uyum sınıflarında öğrenciler arasında seviye farkının fazla olmasını ve sınıf mevcutlarının yüksek olmasını dezavantaj olarak gördükleri tespit edilmiştir. Türkçe öğreticilerinin genel olarak uygulamadan memnun oldukları gözlemlenmiş ancak eksikliklerin giderilmesi, etkili bir planlamanın işletilmesi ve gelecek kaygılarının giderilmesiyle daha etkili öğretim süreci yürütebilecekleri sonucuna ulaşılabilir. Okul yöneticileri, Türkçe öğreticileri açısından genel durumu etkileyecek bir dezavantaj görmediklerinden dolayı pek görüş belirtmemişlerdir.

Uyum sınıfı uygulamasının başlama zamanı ile ilgili olarak katılımcıların büyük bir kısmı dil eğitiminin okul öncesinde başlamasının öğrenciler ve öğretmenler açısından daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Eğitim hayatına Türkiye'de başlayan yabancı uyruklu öğrencilerin okula başlarken çok az bildikleri veya hiç Türkçe bilmedikleri gözlemlenmektedir. Sınıf mevcutlarının yarısına ulaşan Suriyeli öğrenci sayısı

özellikle birinci sınıf öğretmenlerini çok yormaktadır. Bu süre zarfında okumaya geçen Suriyeli öğrenciler okuyabilmekte ancak okuduklarını anlamlandıramamaktadır. Bu durumun öğrencileri ve öğretmenleri yıprattığı sonucuna ulaşmak zor değildir. Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinden azami fayda sağlanması açısından öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce temel dil becerileri eğitimi almaları önemli görülmektedir. Sarıtaş vd. (2016) çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin anasınıfları devam etmeleri ve sonucunda dil öğrenmesinin gerçekleşebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Erdem (2017) çalışmasında mülteci öğrencilerin sınıflara dağıtılmadan önce dil eğitimine alınması gerektiğini belirtmiştir. Dil eğitimin erken yaşlarda başlaması öğrencilerin dil, bilişsel ve duygusal gelişimlerini sağlamaları açısından önemlidir (Haznedar, 2003 akt. Turan ve Polat, 2017). Bulut vd. (2018), öğrencilerle iletişim kurulamamasının ve temel komutları bile anlamamanın temel nedeni olarak öğrencilerin dil becerisi kazanmadan okula gelmeleri olarak belirtmiştir. Kandemir ve Aydın (2020), öğrencilerin sınıflara dağıtılmadan önce dil eğitimi almaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Uyum sınıfına öğrenci alımı için yapılan yazılı bir sınav olan Türkçe Yeterlik Sınavı ile ilgili olarak katılımcıların çok büyük bir kısmı yazılı sınavın yanında mülakat veya sözlü sınav gibi bir uygulamanın mutlaka olması gerektiğini savunmuşlardır. Aynı zamanda TYS'nin öğrencilerin sadece okuma ve anlama becerilerini ölçtüğünü dinleme ve konuşma becerilerini ölçmekten uzak olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin dil becerilerinin ölçülmesi amacıyla yazılı olarak uygulanan TYS, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçmektedir. Dil gelişiminde ölçülmesi gereken okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin tamamını ölçmekten çok uzak olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda okullarda kurulacak olan mülakat komisyonu ile öğrencilerin değerlendirilmesi daha etkili sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Mülakat sistemi ile katılımcıların da belirttiği gibi uyum sınıflarında Türkçe konuşabilen ancak okuma ve okuduğunu anlama becerileri zayıf öğrencilerin zaman kaybının da önüne geçilecektir. Altmışdört (2010), dil becerilerini ölçmek için uygulanan sınavlarda dil becerilerinin bütünleşik bir şekilde ele alınmasını ve bu kapsamda ölçme aracı geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Görüşmelerde planlama noktasında tüm katılımcıların serzenişleri olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşme 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci döneminin sonuna denk gelmesinden dolayı öğrencilere karne verilmesi için planlama yapılmaması ciddi olarak eleştirilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin bu durumdan olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Türkçe öğreticilerinin e-okul sistemine bir türlü tanımlanamaması, Türkçe öğreticilerinin gelecekleri ile ilgili belirsiz durumların olması ve bu konuda resmi bir açıklama olmaması eleştirilerin odağını oluşturmaktadır. Planlama noktasında alanyazında çalışmalara ulaşmak mümkündür. Gencer (2017), öğrencilerin dışlanmamaları amacıyla sosyal adalet ve fırsat eşitliği sağlanmasını; Biçer ve Kılıç (2017) ders kitaplarının öğrenci seviyesine göre hazırlanmasını; Kuzu Jafari vd. (2018), materyal noktasında eksikliklerin olduğunu ve görsel materyal desteğinin sağlanmasını; Solak (2018), sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini belirtmiştir.

Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda, uyum sınıflarının daha etkili ve verimli olabilmesi çeşitli öneriler sunulmuştur. Buna göre katılımcılar; görsel ve işitsel materyal desteğinin yapılması, öğrencilerin seviyelerine göre görsellerin hazırlanması, öğrencilerin seviyelerine göre kitapların hazırlanması, akran eğitiminin etkin bir şekilde kullanılması, ek Türkçe derslerin düzenlenmesi, planlamaların daha etkili bir şekilde yapılması, saha ziyaretlerinin yaygınlaştırılması, Türkçe öğreticilerinin de sürece dahil edilmesi önerilerini sunmuşlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle uyum sınıfı uygulamasının öğrenciler ve öğretmenler üzerinde olumlu sonuçları olmasına karşın bir takım dezavantajları da mevcuttur. En önemli sorun olarak öğrencilerin Türkçeye maruz kalmaması gösterilebilir. Öğrencilerin okula başlamadan önce dil eğitimi almaları üzerinde düşünülmesi gereken ciddi bir konu olarak görülmektedir. Türkçe öğreticilerinin gelecek kaygısı ve belirsizliği önemli sorunlar arasında yerini almaktadır. Türkçe Yeterlik Sınavı'nın sadece yazılı olması eleştirilen konular arasında yer almaktadır. Tüm katılımcıların bir noktada birleştiği konu, planlama eksiliği olmuştur.

Öneriler

1. Suriyeli öğrencileri okula uyumlarını hızlandırmak ve öğretim etkinliklerini daha verimli kılmak amacıyla okul öncesi dönemde dil eğitimleri düzenlenebilir.

2. Suriyeli öğrencilere velilere uyum sınıflarının ve dil eğitiminin amacı çeşitli etkinliklerle daha yoğun bir şekilde anlatılabilir.

3. Öğretmenler tarafından akran eğitimi yöntemi daha sıklıkla kullanılabilir.

4. Öğrencilerin daha verimli bir şekilde öğrenmesini sağlamak ve Türkçe öğreticilerinin iş yükünü hafifletmek amacıyla uyum sınıfları seviye grubu şeklinde düzenlenebilir.

5. Uyum sınıflarının mevcutları düşürülerek sürecin daha verimli bir şekilde yürütülmesi sağlanabilir.

6. Ölçme ve değerlendirme sisteminde Türkçe öğreticilerinin de söz hakkının olması ve mülakat yöntemiyle öğrencilerin farklı yönlerinin de ölçülmesi sağlanabilir.

7. Türkçe öğreticilerinin gelecek belirsizliği giderilerek öğreticilerin motivasyonlarının arttırılması sağlanabilir.

8. Öğrencilerin sınıflarından alınmadan Türkçe kurslarının düzenlenmesi gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Altmışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(2), 175-200

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (2015). *Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu: Politika ve Uygulama Önerileri*. İstanbul.

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.

Biçer, N., & Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 5(4), 649-663.

Börü, N. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilere okuma yazma öğretimi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(55), 1840-1849.

Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1210-1238.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Aygün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Burçak-Kılınç, B. (2019). İlkokula devam eden yabancı uyruklu öğrenciler ile T.C. Vatandaşı öğrencilerin birlikte eğitim almaları ile ilgili veli ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Cırıt-Karaağaç, F., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 530 - 568 DOI: 10.26466/opus.530733.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Siyasal.

Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmalar için 30 temel beceri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çimşir, S., & Baysal, Z. (2020). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin öğretmenleri ve ders başarıları ile ilgili yaşadıkları sorunların ve çözüm yollarının kendi bakış açılarından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28-45.

Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 333-358. DOI:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8149

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26-42.

Geçici Koruma Yönetmeliği (2014, 22 Ekim). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 839-851.

Güngör, F., & Şenel, E. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim – öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 124-173 DOI: 10.18039/ajesi.454575.

İçöz, H. (2019). İlkokullarda Yabancı uyruklu Öğrencilerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 529-546.

Kandemir, A., & Aydın, B. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 497-521 DOI: 10.19171/uefad.554653.

Kara, M., & Özenç, M. (2020). A Multidimensional Approach to the Problems Experienced by the Classroom Teachers With Syrian Students in Their Classes. International Journal of Progressive Education, 16(6). DOI: 10.29329/ijpe.2020.280.11

Kara, M., Şahin, S. & Kapat, S . (2020). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Akran Öğretiminin Etkisi: Deneysel Bir Çalışma . OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi , Eğitim ve Toplum Özel sayısı , 5974-5994 . DOI: 10.26466/opus.730411

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 62-80.

Kuzu Jafari, K., Tonga, N., & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 134-146 DOI: 10.31805/acjes.479232.

Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21-46.

MEB, (2016). "Suriyeli çocukların eğitimi için yol haritası belirlendi". https://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-yol-haritasi-belirlendi/haber/11750/tr , Erişim Tarihi: 08/12/2020).

MEB (2019). 2019/15 nolu genelge. Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf Erişim tarihi: 06/12/2020

Mercan Uzun, E. & Bütün, E., (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 72-83.

Merriam, S. B. (2018). A Guide to Design and Implementation (3. Baskı). (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel (2009).

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1426-1449 DOI: 10.26466/opus.443945.

Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55-66.

Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4(37), 185-219.

Özenç, M., & Kara, M. (2021). Problems faced in the education of Syrian immigrant students and solution recommendations: The Turkey case *Psycho-Educational Research Reviews*, *10*(2), 142–162. Retrieved from https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/perr/article/view/1759

Öztürk, M., Tepebaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H., & İrez, S. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğretmenler İçin El Kitabı*. (Ed. S. AKTEKİN). Ankara: Millli Eğitim Bakanlığı.

Paker, T. (2015). Durum çalışması. (Çev.Ed.F. N. Seggie ve Y. Bayyurt), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

PİKTES, (2020a). Proje Hakkında. Erişim Adresi: https://piktes.gov.tr/ Erişim tarihi: 06/12/2020.

PİKTES, (2020b). Uyum Sınıfları İle İlgili Sıkça Sorulan Sorular. Erişim adresi: http://piktes.gov.tr/izleme/Uploads/rehberlik/sss.pdf Erişim tarihi: 06/12/2020.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 208-229.

Solak, A. (2018). *Zorunlu göçler ve doğurduğu sosyal travmalar*,(Ed.) V. Özpolat. Ankara: Hegem Yayınları.

Şahin, S. & Sümer, S. (2018). The problems experienced in the integration process of Syrian students in to the Turkish Education System. Universal Journal of Educational Research, 6(5), 909-918. DOI: 10.13189/ujer.2018.060512

Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 1719-1737 doi 10.17051/ilkonline.2018.466425.

Sarıahmetoğlu, H. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Takır, A. & Özerem, A . (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar . *Folklor/Edebiyat*, 25(639-657) . DOI: 10.22559/folklor.972

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 127-144.

Tanrısevdi, F., Yengin Sarpkaya, P., & Sarpkaya, R. (2019). Eğitim örgütlerindeki kadın yöneticilerin cam tavan deneyimleri. *Egitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 1590-1617. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.13m.

Turan, M. & Polat, F (2017). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. (2017). *Qualitative Studies (NWSAQS)*, 31-60 DOI: 10.12739/NWSA.2017.12.4.E0034.

Tüzün, I. (2017). Türkiye'de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumunu destekleyen yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar. *Avrupa Liberal Forumu (ELF*).

Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *Şiddet ve Sosyal Travmalar*, (s. 185-249). Samsun.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2013, 11 Nisan). Resmi Gazete(Sayı: 28615) Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf

Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi (2014, 23 Eylül). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Extended abstract

Introduction

As a result of the internal turmoil in Syria, the Syrian people who wanted to escape from the civil war moved towards the Turkish border intensively and Turkey accepted the Syrians with its 'open door' policy. With the migration movement of Syrians, problems that must be overcome in society have emerged. The most important problem in education is the integration of Syrian students into the Turkish education system and the problem of not knowing Turkish. Various studies have been carried out in this regard (Foreigners and International Protection Law, 2013; Temporary Protection Regulation, 2014; Educational Services Circular for Foreigners, 2014). The inclusion of Syrian students in the education system in order to gain the right to education has brought along adaptation problems among students. In this context, the most serious problem emerges as the language problem. As a matter of fact, when the studies on foreign students are analyzed, it is seen that similar results have been reached in this regard (Istanbul Bilgi University, 2015:7; Sarıtaş et al., 2016; Mercan Uzun and Tüm, 2016:79; Erdem, 2017:39; Levent and Çayak, 2017:38). ; Tanrıkulu, 2017:132; Turan and Polat, 2017:58; Moralı, 2018:1439-1422; Cırıt-Karaağaç and Güvenç, 2019:555; İçöz, 2019:44; Sarıahmetoğlu, 2019:111; Takır and Özerem, 2019 :14; Kandemir and Aydın, 2020:516; Özenç and Kara, 2021:151). In addition to these, it has been concluded that as students experience academic failure due to language problems (İmamoğlu and Çalışkan, 2017:543; Bulut et al., 2018:1236; Burçak-Kılınç, 2019:98; Çimşir and Baysal, 2020:41), they do not receive adequate support from their families in language education and cannot communicate adequately with their peers and teachers, they cannot socialize(Mercan Uzun and Tüm, 2016:75) and they have communication problems with their peers (Güngör and Şenel, 2018:165; Kuzu Jafari et al., 2018:143; Uğurlu, 2018:236; Şimşir and Dilmaç, 2018:1732). The most comprehensive of the practices carried out to solve this problem is the Project of Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PICTES) conducted by the Ministry of National Education. PICTES, which is financially supported by the European Union, carries out studies to contribute to the access of children under temporary protection to the Turkish education system. This research which was carried out with the general aim of making the studies conducted within the scope of PICTES more efficient is considered important in terms of offering solutions to these problems by examining the positive and negative aspects of the adaptation class application from different perspectives. In addition, in line with the experiences of Turkish teachers and school administrators, it is considered important in terms of revealing the positive and negative aspects of adaptation classes and providing solutions, accelerating the adaptation to school and society as a result of the development of Syrian students' language skills, reducing the workload of teachers and managing a more efficient education process in the classroom environment, contributing to the development of social relations among students and peer teaching.

In this context, the main purpose of this research is to reveal the positive and negative aspects of the integration class application, which has been implemented since 2019 and to obtain data that will contribute to future applications.

Within the framework of this purpose, answers were sought to the following questions:

- What are the advantages and disadvantages of adaptation classes for students in line with the opinions of Turkish teachers and school administrators?,
- What are the advantages and disadvantages of adaptation classes for Turkish teachers?, what are their views on the starting level of adaptation classes ?,
- What are their views on the content and application of the Turkish Proficiency Exam and what are their views on the planning of adaptation classes (organization, arrangement of the teaching process, provision of equipment and material support, arrangement of the process related to Turkish teachers) ?,
- What are the recommendations for the adaptation classes to be more effective and efficient?

Methodology

In this study, the phenomenology method, one of the qualitative research designs, was used. For the study group, criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was preferred. The criteria used in determining the participants are for teachers to have taught foreign students for at least 2 years and for administrators to have worked in schools with adaptation classes. Interviews with the participants were carried out on a voluntary basis. The study group of the research consists of 27 people, 14 Turkish teachers and 13 school administrators. The data were collected through the interview technique using the semi-structured interview form. Research data were analyzed by content analysis method. Various measures were taken to ensure the validity and reliability of the research.

Findings and discussion

As a result of the data obtained from the participants who evaluated the adaptation class application in terms of students, it was found that the students improved academically, the students who were taken into the adaptation class felt more comfortable, socialized more easily and their self-confidence increased due to the presence of students speaking their mother tongue and having the same level in their classes.

Evaluating the adaptation classes in terms of students, the participants stated that they had various disadvantages. Accordingly, as a result of the adaptation class application, it is seen that students feel isolated and excluded, peer teaching and exposure to Turkish, which are very important in language development, are reduced to the minimum. It can be said that the students who are taken from their classes, albeit for a limited time, have peers with whom they can communicate more easily, so there is a weakening in their language development and while they want to adapt, they experience adaptation problems. A student's failure to show the expected success in basic language skills will also affect the student's other behaviors (Demirci, 2015:353). Ensuring peer cohesion, which is among the plans of the Ministry of National Education (MEB, 2016), comes first among the behaviors affected by the lack of basic language skills. Overcoming the language and integration problem, which is one of the structural

problems concerning Syrians, will accelerate the integration of children into society (Gencer, 2017:849). It can be said that the feeling of isolation among Syrian students causes a decrease in their motivation. The decrease in students' motivation can be counted among the factors that make language learning difficult (Biçer, 2016:97). Foreign students must be in connection with their Turkish peers in order to understand Turkish (Börü, 2020:1846; Takır and Özerem, 2019:671). In the experimental study carried out by Kara et al. (2020:5985), it was concluded that Syrian students who communicate with their peers learn Turkish faster.

The participants, who evaluated the adaptation class application in terms of Turkish teachers, stated that Turkish teachers had a more organized system (detached classroom and certain students). This caused the teachers to feel more comfortable in the school, to increase their commitment to the school and to feel like a teacher. As a result of the interviews with the participants who evaluated the adaptation class application in terms of Turkish teachers, it was concluded that the adaptation classes also had disadvantages for Turkish teachers. Accordingly, it was determined that Turkish teachers saw the difference in level among students in adaptation classes and the high class sizes as a disadvantage. It was observed that Turkish teachers are generally satisfied with the application, but it can be concluded that they can carry out a more effective teaching process by eliminating the deficiencies, applying an effective planning and eliminating their future concerns. As they did not see a disadvantage that would affect the general situation in terms of Turkish teachers, school administrators did not express much opinion.

Regarding the starting time of the adaptation class application, most of the participants stated that it would be more beneficial for teachers and students to start language education in pre-school. It is observed that foreign students who start their education life in Turkey know little or no Turkish when starting school. The number of Syrian students which reaches half of the class size is tiring especially for the first grade teachers. During this period, Syrian students who have started to read can read but cannot make sense of what they read. It is not difficult to conclude that this wears out students and teachers. It is considered important that students receive basic language skills training before starting the first grade in order to ensure maximum benefit from the education process of the students. In their study, Saritas et al. (2016:224) concluded that foreign students can learn language easily if they attend kindergartens. In his study, Erdem (2017: 39) stated that refugee students should be given language education, before they are distributed to classes. Starting language education at an early age is important for students' language, cognitive and emotional development (Haznedar, 2003 cited in Turan and Polat, 2017:50). Bulut et al. (2018:1223) stated that the main reason for not being able to communicate with students and students' not understanding even basic commands is that students come to school without acquiring language skills. Kandemir and Aydın (2020:511-512) concluded that students should receive language education before being distributed to classes. Regarding the Turkish Proficiency Exam which is a written exam for the admission of students to the adaptation class, most of the participants argued that an interview or an oral exam must be included in addition to the written exam. They also stated that TPE only measures students' reading and comprehension skills, and is far from measuring their listening and speaking skills. TPE, which is applied in writing to measure the language skills of the students, measures the reading comprehension skills of the students. It is understood that it is far from measuring all of the reading, listening, speaking and writing skills that must be measured in language development. In this context, in line with the data obtained from the participants, the evaluation of students by the interview commission to be established in schools will produce more effective results.

Based on the findings of the research, although the adaptation class application has positive results on students and teachers, there are also some disadvantages. The most important problem is that students are not exposed to Turkish. It is seen as a serious issue that students receive language education before they start school.

13- Kitab-ı Eklesiyastikus'ta geçen deyimler üzerine bir inceleme

Beytullah BEKAR[1]

Okan Celal GÜNGÖR[2]

APA: Bekar, B.; Güngör, O. C. (2021). Kitab-ı Eklesiyastikus'ta geçen deyimler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 195-207. DOI: 10.29000/rumelide.1032425.

Öz

Bir toplumun maddi ve manevi kültürünü, dünya görüşünü yansıtan, en az iki kelimeden oluşan, gerçek anlamından farklı kalıplaşmış söz öbeği olan deyimler, bir dilin söz varlığı içinde önemli bir yer tutar. Sözlü kültür hazinesi olan deyimleri, Türkçenin en eski metinlerinden itibaren takip etmek mümkündür. Tarihi süreç içinde, deyimlerin bir kısmının günümüze aynen ulaştığı, bir kısmının unutulduğu, bir kısmının ise değişime uğradığı görülür. Günümüzde unutulmuş ya da değişime uğramış deyimlerin geçtiği tarihî metinlerden biri de yayıma hazırlamakta olduğumuz *Kitab-ı Eklesiyastikus*'tur. Eski Ahit'in apokrifleri içerisinde değerlendirilen eserin müstensihi ve istinsah tarihi belli olmamakla birlikte, dil özelliklerinden XVII. yüzyıl sonu ya da XVIII. yüzyıl başlarında Osmanlı Türkçesine çevirildiği tahmin edilmektedir. 210 varaktan müteşekkil olan eserin her bir varağında genel olarak 12 satır yer alır. Eserin yazarı, MÖ 180'li yıllarda yaşadığı tahmin edilen Ben Sirak'tır. 51 bölümden oluşan *Kitab-ı Eklesiyastikus*'ta görev ve sorumluluk bilinci, Tanrı'nın ve insanın bilgeliği, erdem, insanın Tanrı'ya yalvarışı ve Tanrı'ya kurban, güzel ve kötü ahlak, atalara övgü konuları işlenmiştir. Aslı İbranice olan eser, Latince, Almanca, İngilizce, Fransızca, Süryanice ve Türkçe gibi pek çok dile çevrilmiştir. Bu eser üzerine özellikle yabancı araştırmacılar tarafından çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, *Kitab-ı Eklesiyastikus*'ta geçen fakat günümüzde unutulmuş ya da değişime uğramış deyimleri ortaya çıkarmaktır.

Anahtar kelimeler: Kitab-ı Eklesiyastikus, Eski Ahit, apokrif, deyim

A study on idioms in the Kitab-ı Eklesiyastikus

Abstract

Idioms that reflect the material and spiritual culture and worldview of a society, consisting of at least two words, and having a meaning different from the true meaning, have an important place in the vocabulary of a language. It is possible to follow idioms, which are oral cultural treasures, from the oldest texts of Turkish. İn the historical process, it is seen that some of the idioms, which are the living treasures of the language, have survived to the present day, some have been forgotten, and some have undergone changes. One of the historical texts in which idioms that have been forgotten or changed today is the Kitab-ı Eksiyastikus, which we are preparing for publication. The scribal and copy date of the work, which is evaluated in the apocrypha of the Old Testament, is unknown. Language features of the work, it is estimated that it was translated into Ottoman Turkish at the end of the 17th century or the beginning of the 18th century. Each page of the work, which consists of 210 pages has 12 lines

[1] Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kırklareli, Türkiye), beytullahbekar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8372-1190 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032425]

[2] Doç. Dr., Karaman Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Karaman, Türkiye), okancelalgungor@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5933-1336

in general. The author of the work whose scribal is unknown is Ben Sirak, who is estimated to have lived in 180 BC. Kitab-ı Eklesiyastikus consists of 51 chapters. In the work, the consciousness of duty and responsibility, the wisdom of God and man, virtue, the prayer of man to God and sacrifice to God, good and bad morality, praise to ancestors are discussed. Originally in Hebrew, the work has been translated into many languages such as Latin, German, English, French, Syriac and Turkish. Numerous studies have been carried out on this work, especially by foreign researchers. The aim of this study is to reveal the idioms that have been forgotten or changed in the Kitab-ı Eklesiyastikus, which have not been discussed before.

Keywords: Kitab-ı Eklesiyastikus, Old Testament, apocrypha, idiom

Giriş

Apokrif kelimesi ve apokrif metinler

"Apokrif kelimesinin kökeni Grekçe çoğul ve geçişsiz bir sıfat olan *apokryphos* olup kelime "gizli ve saklanmış" anlamına gelmektedir. Gizli, ilahi bilgiye işaret eden apokrif kavramı erken Hristiyanlık dönemindeki anlayışlardan gnostisizmin (kutsal ilham yoluyla, sezgisel bir bilgi elde etme öğretisi) zamanla kilise tarafından Hristiyanlığın birliği ve bütünlüğü karşısında büyük bir tehlike olarak görülerek kilise ve *Kutsal Kitap*'a aykırı görüşlerin sapkın sayılması ve süreç içerisinde bu kitapların kiliselerde okutulmasının yasaklanması nedeniyle, gizli anlamından zamanla heretik (zındık, dinde sapkın öğretiye mensup olan, uydurma, sapma) anlamına dönüşmüştür." (Ulusoy, 2019: 42-46)

"Jerome ise *apokrif* terimini heretik (zındık, dinde sapkın öğretiye mensup olan, uydurma, sapma) değil de kanonik yani sahih, meşru olmayan kitapları tanımlamak için kullanmıştır. Protestanlar da bugün benzer bir tanımlamayı kabul etmektedirler. Roma Katolikleri ise Trend Konsili'nden beri (1546) bu kitapların ikinci derecede kanonik ve ilham mahsulü olduğunu kabul eder. Doğu kiliselerinin çoğu da bu görüşü paylaşmaktadır." (Charlesworth, 2003: 385-411)

"Hristiyanlıkta apokrif metinler, *Eski Ahit* ve *Yeni Ahit* apokrif metinleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. *Eski Ahit*'in apokrif metinleri, Mesih İsa'dan önceki yüzyıllarda yaşayan Yahudilerin tarihi, yaşamı, düşüncesi, ibadeti ve dinsel gelenekleri konusunda değerli bilgiler vermesi açısından çok önemlidir. Bu metinlerle Mesih İsa'nın hangi tarihsel ve kültürel ortamda yaşamını ve öğretisini sürdürdüğü daha iyi anlaşılmaktadır." (Akın ve Bayraktar, 2007: 6)

Kitab-ı Eklesiyastikus (Ben Sirak'ın Bilgeliği)

Ben Sirak, İbranice Hokmat ben Sira olarak geçen daha çok *Eklesiyastikus* olarak bilinen bilgelik kitabının yazarıdır. *Eklesiyastikus*'un İbranice metnine göre yazarın tam adı, Simeon ben Jeshua ben Elazar ben Sira'dır. Doğum tarihi kesin olarak bilinmemekle birlikte *Eklesiyastikus*'u MÖ 180'li yıllarda yazdığı, yaşamının büyük bir kısmını Kudüs'te geçirdiği ve aristokrat bir aileye mensup olduğu kaynaklarda belirtilmektedir. Yunanca metinlerin ve Hristiyan kaynaklarının çoğu, Sirak'tan İbranice Joshua'nın Yunanca eş değeri olan İsa olarak bahsederler. Yunanca çevrinin ön sözünde Jesus ben Sira'nın torunu, eserin İbraniceden Yunancaya çevrisini MÖ 132-131 tarihi olarak verir. *Eski Ahit* apokriflerine dâhil edilen *Eklasiyastikus*, apokrif metinlerin en eskisi kabul edilir (URL 1; Sauer ve Kümmel, 1981: 483-504). Aslı İbranice olan eser, Latince, Almanca, İngilizce, Fransızca, Süryanice ve Türkçe gibi pek çok dile çevrilmiştir. Bu eser üzerine özellikle yabancı araştırmacılar tarafından çok sayıda çalışma yapılmıştır.

İncelememize konu olan *Eklesiyastikus*, 51 bölümden oluşmakta olup genel olarak görev ve sorumluluk bilinci, Tanrı'nın ve insanın bilgeliği, erdem, insanın Tanrı'ya yalvarışı ve Tanrı'ya kurban, güzel ve kötü ahlak, atalara övgü konularını içermektedir. Kitabın bölümleri şu şekildedir: 1. Bilgeliğin gizi, Tanrı korkusu ve sabır. 2. Tanrı'ya karşı görevler. 3. Ataya karşı sorumluluklar, alçak gönüllülük, yoksullara yardım. 4. Yoksullara yardım, eğitici bilgelik, insana saygı. 5. Varlık ve küstahlık, nefsini kontrol altında tutma. 6. Dostluk, bilgelik yolunda çalışma. 7. Öğütler, diğer insanlarla ilişkiler. 8. Ölçülü davranış ve sağduyu. 9. Kadınlar, arkadaş seçimi ve yöneticiler. 10. Yöneticiler, kibrin neden olduğu günahlar, onurlandırılması gereken kişiler ve açık sözlülük. 11. Görünüşe aldanma, düşünme, arkadaş seçerken dikkatli olma. 12. İyilik yapma, gerçek dostlar ve güvenilmez arkadaşlar. 13. Kötü niyetlilere karşı dikkatli olma. 14. Gerçek mutluluk, cimrilik, açgözlülük, bilginin mutluluğu. 15. Özgürlük. 16. Günahların cezalandırılması ve evrende insan. 17. Kutsal yargıç ve tövbe ile ilgili öğütler. 18. Tanrı'nın yüceliği, yoksullara yardım, kendini sınama. 19. Boş sözler, gerçek ve düzmece bilgelik. 20. Susma, konuşma ve bilgece sözler. 21. Günaha karşı uyarı, bilge ve akılsız. 22. Aylak kişi, bilgelik, akılsızlık ve dostluk. 23. Ant içmek, kötü konuşmak ve günahlar. 24. Bilgeliğin söyledikleri, bilgelik ve yasa. 25. Üç güzel şey, on güzel düşünce ve kötü kadınlar. 26. Kötü ve erdemli kadınlar, acı olaylar. 27. Erdem, gizler ve ikiyüzlülük. 28. Kavgalar, kontrol edilemeyen dil. 29. Ödünç alıp vermek, cömertlik, aile ve konukseverlik. 30. Çocuk yetiştirmek, sağlık, sevinç ve üzüntü. 31. Zenginlik, şölenlerde takınılacak tavır ve şarap. 32. Tanrı korkusu. 33. Eşitsizlik, özgürlük. 34. Düşler, Tanrı korkusu, sunular. 35. Yasa, sunular, Tanrı'nın adaleti. 36. Tanrı'dan yardım dileme ve eş seçimi. 37. Kötü dostlar ve gerçek bilgelik. 38. Hekimlik ve sağlık, yas tutmak, esnaf ve zanaatkârlar. 39. Bilgi ve Tanrı'ya övgü. 40. İnsan yaşamının sıkıntıları. 41. Ölüm, kötülerin sonu ve utanç. 42. Baba ve kız ilişkisi, kadınlar, Tanrı'nın görkemi. 43. Güneş, ay, yıldızlar ve doğanın harikaları. 44. Tanrı'nın görkemi, Hanok, Nuh, İbrahim, İshak ve Yakup. 45. Musa, Harun, Pinehas. 46. Yeşu, Kaleb ve hâkimlerden Samuel. 47. Natan, Davut, Süleyman, Rebevam, Yeroboam. 48. Eliyazar, Elyasa, İlya, Hizkiya 49. Yehoşa, Yermiya, Hizkiya ve 12 peygamber, Zerubabil, Yeşu, Nehemiya. 50. Başrahip Simon, öğüt ve sonuç. 51. Tanrı'ya övgü, bilgeliğin ardından koşma.

Kitab-ı Eklesiyastikus'un Dresden nüshası

Makalemize konu olan eser, apokrif kitaplardan *Eklesiyastikus*'un Dresden nüshasıdır. Eser, Dresden Kütüphanesi Mscr.Dresd.Ea.20 numarada kayıtlıdır. Eserin içinde kitabın müstensihi ve yazılış tarihiyle ilgili herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Kütüphane kataloğunda eserin yazılış tarihi olarak 17.-18. yüzyıl aralığı verilmiştir. Eserin I. sayfasında *Ecclesiasticus five sapientia Jesu Sirach Jurice eleganti Caractere* kaydı düşülmüştür. Eserin II-IV. sayfaları boştur. 1a'da Dresden Kütüphanesinin mührü bulunmaktadır. 1b ile 210b arasında metin yer alır. Müstensih kitabını sayfaların a yüzüne Osmanlı Türkçesini, b yüzüne ise Latincesini (1b Osmanlı Türkçesi, 2a Latince) verecek şekilde planlamış fakat sadece 1b, 2b, 206b, 207b ve 208b'de Osmanlı Türkçesiyle yazılan sayfaların Latincesini vermiş diğer sayfalar ise boş kalmıştır. Eser, harekeli nesihle yazılmıştır ve her bir varakta genel olarak 12 satır yer almaktadır.

Deyimler

Türk Dil Kurumunca *deyim* genellikle gerçek anlamdan az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir şeklinde açıklanmıştır (TS, 2011: 651). Zeynep Korkmaz'a göre deyim, "gerçek anlamından farklı bir anlam taşıyan ve çekici bir anlatım özelliğine sahip olan kelime veya kelime grubudur." Ör: abayı yakmak, aşağıdan almak, bağrına taş basmak, buluttan nem kapmak, çileden çıkmak, dalga geçmek, el ele vermek, karşı gelmek, mercimeği fırına vermek, nalları dikmek,

saman altından su yürütmek, üç buçuk atmak, yasak savmak, yüz göz olmak, zılgıt vermek vb. (Korkmaz, 1992: 70). Doğan Aksan'a göre deyimler, bir toplumun dünya görüşünü, yaşam biçimini, gelenek, görenek ve inançlarını, önem verdiği varlık ve kavramları kısacası maddi-manevi kültürünü yansıtan, o toplumun düşünme biçimini, hatta nükte ve buluşlarını ortaya koyan sözlerdir (Aksan, 2005: 91). Ö. A. Aksoy da deyimlerin ulusun söz yaratma gücünden doğduğunu, ulusal damga taşıyan dil varlıkları olduklarını ifade eder. Deyimleri çekici bir anlatım kılığı taşıyan ve çoğunun gerçek anlamından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük toplulukları olarak değerlendirir (Aksoy, 1984: 45-49).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşıldığı üzere deyimler, bir milletin kültürel değerlerini yansıtması açısıdan dilin söz varlığı içinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada Eski Ahit'in apokrifleri içerisinde değerlendirilen *Kitab-ı Eklesiyastikus*'ta geçen ve günümüzde kullanımdan düşmüş ya da değişime uğramış deyimlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Kitab-ı Eklesiyastikus'ta geçen deyimler

aġırlıġını yuḳaruya çek-: zor duruma düşürmek

Māldār kişi ile mücādele etme tā ki saŋa ḳarşu tevazzün ėdüp seniŋ *aġırlıġını yuḳaruya çekmeye*. (32b/8)[3] "Zengin kişi ile ters düşme ki sana karşı ağır basıp seni zor duruma düşürmeye."

aġzı eġrilt-: birisi hakkında olumsuz, kötü konuşmak

Ḥużūrıŋda ṭatlu [söyler] ve seniŋ laḳırdıŋa taʿaccüb eyler ammā ṣoŋra *aġzı egrildir*. (109b/10) "Senin yanında güzel konuşur, seni hayranlıkla dinler ama sonra (senden uzaklaşınca senin hakkında) kötü konuşur."

aġzıŋa ḳapular ve mandallar yap-: boşboğazlık etmemek, lüzumsuz konuşmamak

Kelāmıŋa terāzü düz hem *aġzıŋa ḳapular ve mandalar yap*. (114b/9) "Sözlerini ölçüp biçip söyle, gereksiz konuşma."

aġrı çek-: kederlenmek, üzülmek

Anıŋla gülüşme ki ṣoŋra *aġrı çekmeyesin*. (119b/9) "Onunla gülüşme ki daha sonra kederlenmeyesin."

ʿ**ahdi kes-:** antlaşma sağlamak, karara bağlamak

Onlar ile ebedī *ʿahdi kesdi*. (64b/8) "Onlar ile sonsuza dek antlaştı."

alçaḳ ṭut-: mütevazı, alçak gönüllü olmak

Ne-ḳadar ekābir iseŋ o ḳadar kendüŋi *alçaḳ ṭut*. (14b/7) "Ne kadar yüksek mevkide olursan o kadar alçak gönüllü ol."

ardına bıraḳ-: göz ardı etmek

[3] Parantez içi bilgiler kitap olarak hazırlamakta olduğumuz çalışmadaki örneğin geçtiği varak ve satır numarasını göstermektedir.

ʿĀlim kimse ʿālimāne sözi işitse anı medḥ ėder ve kendüsine çeker bir sefīh anı işitse hem begenmez ve *ardına bıraġır*. (82b/10) "Bilgin kişi, bilgece bir söz işitirse o sözü över ve dikkate alır, cahil bir kişi bilgece bir söz işitirse o sözü hem beğenmez hem de göz ardı eder."

āteşine odun yıġ-: birinin kötülüğüne destek olmak

Dilbāz ādem ile cenkleşme ve anıŋ *āteşine odun yıġma*. (32b/11) "Ağzı bozuk biri ile münakaşa ederek onun kötülüklerine destek olma."

āvāzını ḳaldır-: yüksek sesle konuşmak, sesini geniş kitlelere ulaştırmak

Āvāzını ḳaldırup ḳavmiŋ cürümlerini maḥv olacaġını peşīn deyverdi. (188b/10) "Yüksek sesle konuşup kavmin günahlarının bağışlanacağını önceden söyleyiverdi."

ayaġıŋa balta ur-: birinin işine engel olmaya çalışmak

Saŋa yardım etmek isteyüp *ayaġıŋa balta urur*. (48b/12) "Sana yardım etmek istiyor gibi görünüp işini engellemeye çalışır."

ʿ**ayb getür-:** utanılacak duruma düşmek

Kendiŋi irtifāʿ eyleme ki düşmeyesin ve cānıŋa *ʿayb getürmeyesin*. (8b/11) "Senin değerini kaybetmene sebep olacak yüksek mevkilerde gözün olmasın ki utanılacak duruma düşmeyesin."

ʿ**ayb ṭaḳ-:** kötü şöhret bırakmak

Şerīrden pek şaḳın zīrā kemlik düzer tā kim saŋa dāʾimā bāḳī ḳalacaḳ *ʿayb ṭaḳmaya*. (46b/1) "Kötü niyetli kişiden uzak dur zira şer hesaplar yapar ve sana ebediyen kalacak kötü bir şöhret bırakır."

ʿ**ayba gir-:** hor görmek, küçük görmek

Hem daḫı vėrmek ve almaḳ içün *ʿayba girmege* utan (165b/4) "Hem vermeyi ve almayı küçük görmeye utan."

baġlaya ḳo-: saklamak

Altun ve gümüşiŋi *baġlaya ḳo* ve kelāmıŋa terāzü düz (114b/8) "Altın ve gümüşünü sakla ve sözünü ölçüp biçip söyle."

bāḳī bul-: sürekli, kalımlı olmak

Ey oġul teʾdībi genclikden sev de ḥikmeti pīrlige dek *bāḳī bulursın* (25b/9) "Ey oğul eğitime gençlikten gönül ver, hikmet yaşlılığına dek seninle birlikte kalır."

baş çek-: yas tutmak

Ṣiyon'da *baş çekenlere* tesellī eyledi. (197/7) "Siyon'da yas tutanları avuttu."

baş ḳo-: lider tayin etmek

Allah teʿālā babaya ikrām vėrüp anı evlādına *baş ḳodı*. (12b/5) “Yüce Allah, babayı onurlandırıp onu evlatlarına lider tayin etti.”

başına ḳo-: bağışlayarak onurlandırmak

…cümle ādemleriŋ bereketini ve ʿahdini [ki] bunları Yaʿḳūbıŋ *başına ḳodı*. (179b/4) “…bütün insanların bereketini ve yeminini ki bunlarla Yakup’u onurlandırdı.”

başını irtifaʿ ėt-: kişinin değerini, kıymetini yükseltmek

Ṭabībiŋ ʿilmi anıŋ *başını irtifāʿ ėder*. (146b/4) “Hekimin bilgisi onun değerini yükseltir.”

başını ḳaldır-: onurlandırmak, yüceltmek

Ednānıŋ *başını ʿilim ḳaldırır*. (42b/2) “Aşağı mertebede olan insan ilimle yücelir.”

başını ṣal-: onaylamak, tasdiklemek

Başını ṣala ve ellerini çırpa ve oradan buradan fitneye… (49b/1) “Seni başıyla onaylayıp alkışlar ve sağda solda seni kötüleye…”

başını terfīʿ eyle-: zor bir durumdan kurtarmak

Anı kendü ednā ḥālinde[n] ḳaldırır ve anıŋ *başını* meşaḳḳatden *terfīʿ eyler*. (43b/8) “Onu kendi düşkün, aciz durumundan kurtarır, onun başındaki sıkıntıları alır.”

başlu başına çıḳ-: serbest olmak, karışanı olmamak

Açıḳ meşreb ḳızı pekce żabt eyle ki *başlu başına çıḳınca* kendüyi taṣarrıf etmeye. (103b/9) “Hoppa tavırlı kızı iyice kontrol et ki serbest, başıboş kalınca kendini kullandırmaya.”

başlu başına ṣalıvėril-: başıboş bırakılmak, kendi hâline bırakılmak

Żabıṭsız at ḫarūn olur ve *başlu başına ṣalıvėrilmiş* oġul titiz olur. (119b/7) “İyi eğitilmemiş at, inatçı olur, kendi hâline bırakılmış oğul, huysuz, geçimsiz olur.”

boġazıŋı aç-: hayran hayran, istekle bakmak

Bol sofrada oturduġuŋ zamān ḳotarılmış ṭaʿāma *boġazıŋı açma* (122b/8) “Zengin bir sofraya oturduğun zaman hazırlanmış yemeğe hayran hayran bakma”.

boynuzlarını ḳır-: gücünü zayıflatmak, etkisizleştirmek

Her ṭarafdan düşmenleri [bozdı]… hem anıŋ *boynuzlarını* tā bugüne dek *ḳırdı*. (190b/2) “Düşmanları her taraftan bozguna uğrattı… ve onun gücünü bugüne dek etkisizleştirdi.”

boy(u)nunı bur-: terbiye etmek, itaatkâr eylemek

Tāze iken *boynunı bur* ve oğlan iken yanlarını ḳır. (119b/10) "Gençliğinde itaatkâr eyleyin ve daha çocukken kaba etine vurun."

cānını ḳuruT-: dirliği kalmamak, huzuru kaçmak

Nākesiŋ gözi hīçbir naṣīb ile ṭoymaz ve yaramazıŋ ẓulmi kendü *cānını ḳurudur*. (54b/6) "Cimri kişi hiçbir şeye kanaat etmez, zalimin zulmü kendi huzurunu kaçırır."

cengi ṣal-: savaşmak

Ümmetler üzerine hücūm ile *cengi ṣaldı*. (186b/2) "Ümmetler üzerine şiddetli bir şekilde savaş açtı."

cengi ṭutuşdur-: savaş çıkarmak

Daʿvīden vazgeç de günāhları eksildesin zīrā ġażab ile ādem *cengi ṭutuşdurur*. (112b/1) "Düşmanlıktan vazgeç ki günahların azalsın zira öfke ile insan savaş çıkarır."

çapraz git-: kötü yola girmek, yanlış yapmak

Mütekebbiriŋ īḳānına çāre yoḳdur, yüriyişleri *çapraz gider*. (15b/10) "Kibirli insanın bilmişlik taslamasına çare yoktur, bu kişi işlerinde yanlış yapar."

çeŋeyi baş-: (gerçekçi, samimi olmayan) iyi ve güzel söz söylemek

Saŋa tebessüm eyleye hem seni ümīdde ṭuta. *Çeŋeyi başup* saŋa ne lāzım dėye. (50b/3) "Sana gülümseyecek, seni umutlandıracak, (gerçekçi, samimi olmayan) iyi ve güzel söz söyleyerek senin neye ihtiyacın var diyecek."

daʿvālara ṣataş-: başı dertten kurtulmamak

Allah teʿālānıŋ emrinde teʿaddī ėden günāhkār kefālete uġraya ve ėliŋ maṣāliḥine ḳarışan *davālara ṣataşa*. (117b/4) "Yüce Allah'ın emirlerine karşı gelen günahkâr, yaptıklarından sorumlu tutulur ve başkalarının işlerine karışanın başı dertten kurtulmaz."

dişler ḳaḳ-: kızmak, öfkelenmek

Anıŋla gülüşme ki ṣoŋra aġrı çekmeyesin ve ʿāḳıbet *dişler* ile *ḳaḳmayasın*. (119b/9) "Onunla birlikte gülme, oynaşma ki sonra üzülmeyesin ve sonunda pişman olup öfkelenmeyesin."

dizleri çözük eyle-: güçsüz duruma getirmek, zayıf düşürmek

Ḳocasına ahından tesliye vėrmeyen ʿavrat elleri gevşek ve *dizleri çözük eyler*. (101b/11) "Kocası sıkıntıya düştüğü zaman ona teselli vermeyen kadın, kocasını zayıf düşürür."

dostlıġını düz-: dost kazanmak

Rabb'üŋ müttaḳisi kendü *dostlıġını düzer* zīrā o nice ise anıŋ aḳrānı-da böyle ola. (25b/7) "Allah korkusu, (doğru) dost kazanmaya vesiledir zira kişi nasılsa dostu da öyle olur."

döşegine dolaş-: zina etmek

Ġayrı kimseniŋ cāriyesine meyletmeğe ve anıŋ *döşegine dolaşmaġa* utan. (165/8) "Başkalarının hizmetçisine ilgi duymaya ve onunla zina etmeye utan."

duzaġa ṭutul-: oyuna gelmek, tuzağa düşmek

Müttekīleriŋ üftādeliginden sevinenler *duzaġa ṭutula*. (110b/7) "Salihlerin düşüşüne sevinenler tuzağa düşecekler."

dügüm baġla-: işlemek, yapmak

Bir günāha iki *dügüm baġlama* zīrā birisiniŋde cürminden berī olamazsın. (28b/12) "Bir günahı iki defa işleme zira ilkinde dahi cezasız kalmazsın."

düş gel-: tesadüf etmek, denk gelmek

ʿAvratıŋ şirretine muḳābelen her şirret ḳalīldir. Fāsıḳlarıŋ naṣībi ana *düş gelür*. (101b/4) "Kadının kötülüğüne benzer hiçbir kötülük yoktur. Günahkârların payına onun kötülükleri denk gelsin."

eksük bıraḳ-: karşılıksız bırakmak, karşılık vermemek

Rabb'e istidʿā eyledim-ki beni belā gününde maġrūrlarıŋ şol zamānındaki her imdāt *eksük bıraḳmaya* idi. (207b/12) "O kibirlilere karşı hiçbir yardımın olmadığı zamanlarda, sıkıntılı günlerde karşılıksız bırakmaması için Allah'a yalvardım."

eksiklik çek-: yaptığının karşılığını alamamak

Ādem var ki zaḥmet çeker çalışur ve meşġūl olur yene de *eksiklik çeker*. (43b/5) "İnsan var ki sıkıntı çeker, çalışır, emek verir yine de karşılığını alamaz."

eksiklik göster-: önem vermemek, değerli saymamak

Kendü cānına *eksiklik gösterüp* māl cem ʿeden kimse ġayrılara devşirir. (53b/10) "Kendi canına değer vermeyip mal biriktiren kimse aslında başkaları için mal biriktirir."

elinde baḳ-: yardım beklemek, muhtaç olmak

Oġullarınuŋ *elinde baḳmadan* [ise] oġullar saŋa yalvarmaḳ evlādır. (130b/8) "Çocuklarına muhtaç olmaktansa çocuklarının sana muhtaç olması daha iyidir."

elini öp-: yaltaklanmak, dalkavukluk etmek

Alıncaya dek *el[i]ni öper* ve dostuna aḳçesi içün yalvarup sızlar. (115b/5) "Bir şeyi elde edinceye kadar dostuna dalkavukluk eder, para için ona yalvarıp sızlar."

elleri gevşek eyle-: güçsüz duruma getirmek, zayıf düşürmek

Ḳocasına ahından tesliye vėrmeyen ʿavrat *elleri gevşek* ve dizleri çözük *eyler* (101b/11) "Kocası sıkıntıya düştüğü zaman ona teselli vermeyen kadın, kocasını zayıf düşürür."

cānı emānet ḳo-: bir kişi için hayatını tehlikeye atmak

Kefīliŋ iḥsānı[nı] unutma zīrā seniŋ içün *cānı emānet ḳodı*. (116b/11) "Sana kefil olanın iyiliğini unutma zira senin için hayatını tehlikeye attı."

eylige düz-: Hak yoluna, doğru yola yönelmek

Ḥükümden evvel kendüŋi *eylige düze* [de] teʿdīb vaḳtinde şefḳate nāʾil olursın. (70b/5) "Hüküm günü gelmeden kendini iyilik yoluna yönelt, hesap gününde merhamet görürsün."

fenā ṭut-: kötü muamele yapmak

Ṭoġrulıḳ ile işleyen ḫiẕmetkārı *fenā ṭutma*. (30b/3) Dürüst çalışan hizmetkâra kötü muamele yapma."

feraḥ doġ-: rahata kavuşmak

Ṣabır olan bir zamāna dek taḥammül ėder ammā ṣoŋra aŋa *feraḥ doġar*. (8b/2) "Sabırlı kişi, zamanı gelinceye dek tahammül eder ama sonunda rahata kavuşur."

fitneler bıraḲ-: şüphe oluşturmak, şüpheye düşürmek

Ḥużūrıŋda ṭatlu [söyler] ve seniŋ laḳırdıŋa taʿaccüb eyler ammā ṣoŋra aġzı egrildir ve seniŋ kelāmıŋa *fitneler bıraġur*. (109b/10) "Seninle yüz yüzeyken senin hakkında güzel şeyler söyler ve senin sözlerini hayran hayran dinler ama senin arkandan başka türlü konuşur ve sözlerinle ilgili şüphe oluşturur."

ġalabalıġa at-: itibarını düşürmek, kötü duruma düşmek

Şehir ḫalḳınuŋ kes̱retine ḫaṭā etme ve kendüŋi *ġalabalıġa atma*. (28b/11) "Bir şehir halkının kalabalığına kötü davranma ve kendini kötü duruma düşürme."

ġaybet söyle-: dedikodu etmek

Ġaybet söyleyen dil keskin ḫatunları ḳovdurdı ve anları kendü emeklerinden maḥrūm eyledi. (113b/39) "Dedikodu eden bir dil, faziletli kadınları kapı dışarı etmiş ve onları emeklerinden mahrum etmiştir."

ġayret çek-: çaba göstermek

Anı icrā etmege niyyet etdim ve ḫayra *ġayret çekdim* anıŋ içün ʿārlanmayam. (209b/3) "Onu yerine getirmeye niyetlendim, doğruyu bulmak için çaba gösterdim, bu yüzden utanılacak bir duruma düşmeyeceğim."

ġażabı ṣaḳla-: kin beslemek

Ādem ādeme *ġażabı ṣaḳlar* da Rabb'iden şifā diler. (111b/4) "İnsan insana kin besler de Allah'tan merhamet diler."

gönli dürt-: gönle dokunmak, derdini hatırlatmak

Gözi dürten gözyaşını çıkarır ve *gönli dürten* ḥissi taḥrīş eyler (87b/10) "Göze bir şeyi batırırsan gözyaşı akıtırsın, gönle dokunursan kişideki duyguları açığa çıkarırsın."

gönüllerini dönder-: yoldan çıkarmak

Altun nice kimesneleri helāk ėtmiş ve şāhların *gönüllerini döndermişdir*. (32b/10) "Altın pek çok kişiyi helak etmiş ve hükümdarları yoldan çıkarmıştır."

göz ḳaldır-: gözle mesaj vermek, kaş göz oynatmak

ʿAvratıŋ ḳaḥbeligi *göz ḳaldırmasından* ve kirpiklerinden bellüdir (103b/7) "Kadının kahpeliği kaş göz oynatmasından anlaşılır."

kefālete uğra-: mesul olarak görmek, sorumlu tutmak

Allah teʿālānıŋ emrinde teʿaddī ėden günāhkār *kefālete uġraya* (117b/4) "Yüce Allah'ın emirlerine karşı gelen günahkâr yaptıklarından sorumlu tutulacak."

tevāżuʿ üzre ṭut-: alçak gönüllü olmak

Rabb'iden ḳorḳanlar ḳalblerini ḥāżır ėderler ve cānlarını ḥużūrunda *tevāżuʿ üzre ṭutarlar*. (11b/11) "Allah'tan kokanlar gönüllerini hazır ederler, onun katında alçak gönüllü davranırlar."

tevbeyi göster-: bağışlanmayı dilemek

Ḫaste olmaŋdan evvel perhīz ėyle zebūnlan ve günāhlarıŋ vaḳtinde *tevbeyi göster*. (70b/8) "Hastalanmadan önce diyet yap ve zayıfla ve günah işlediğin zaman ise bağışlanmayı dile."

ṭuṭaḳlarına ṭayan-: sözüne güvenmek

Ādemleriŋ aġzında münāfıḳ olma [ve] *ṭuṭaḳlarına ṭayanma*. (8b/10) "İnsanlar tarafından ikiyüzlü olarak anılma ve onların sözlerine güvenme."

uṣlulıḳ ṣat-: bilgin geçinmeki bilgiçlik taslamak

Ḳıṣṣa-ḫānlıḳ yā faṣıl olduġı zamān söz etme ve maḥalsiz *uṣlulıḳ ṣatma*. (125b/10) "Sohbet veya eğlence meclisinde konuşma ve yersiz bilgiçlik taslama."

üzerine ḳalḳ-: saldırmak, hücum etmek

Anlarıŋ *üzerine ḳalḳan* düşmenlerinden [intiḳām] almaḳda…" (185b/4) Onlara saldıran düşmanlarından öç alıyordu…"

üzerine ḳo-: bağışlamak

Ādemiŋ ḫayır ʿāḳıbeti Rabb'iŋ ḳudretindedir [ve o kendü] ʿizzetini oḳumış kişi *üzerine ḳor* (38b/1) "Kişinin başarısı Allah'ın elindedir ve o izzetini ilim sahibine bağışlar."

yābāna dökül-: boşa gitmek, işe yaramamak

Kelāmda ʿālim olan kendüyi muḥabbete lāyıḳ ėder ammā sefīhleriŋ muḥabbetleri *yābāna dökülür*. (78b/3) "Sözü ustaca söyleyen sohbet ortamına uygun kişi olur ama akılsızların sohbetleri bir işe yaramaz."

yemiş getür-: evlat sahibi olmak, soyu sürmek

Anıŋ evlādı kök bağlamayalar ve anıŋ dalları *yemiş getürmeyeler*. (93b/8) "Onun çocuğunun soyu sürmeye ve onun soyu kuruya."

Sonuç

MÖ 180'li yıllarda Ben Sirak tarafından yazılan *Kitab-ı Eklesiyastikus* XVII. yüzyıl sonları XVIII. yüzyıl başlarında Osmanlı Türkçesine tercüme edilmiştir. Müstensihi ve istinsah tarihi tam olarak belli olmayan bu eser, *Eski Ahit*'in apokrifleri içerisinde değerlendirilmektedir. Aslı İbranice olan eser zamanla farklı dillere de tercüme edilmiştir. Hristiyan ve Musevi topluluklar için dinî öğretilerle ilgili önemli kaynaklardan biri olarak kabul edilen bu eserin Osmanlı toprakları içinde yaşayan Hristiyan ve Museviler için Osmanlı Türkçesine tercüme edilmesi Osmanlıdaki dinî hoşgörünün bir göstergesidir.

51 bölümden oluşan eserde genel olarak görev ve sorumluluk bilinci, Tanrı'nın ve insanın bilgeliği, erdem, insanın Tanrı'ya yalvarışı ve Tanrı'ya kurban, güzel ve kötü ahlak, atalara övgü konularını işlenmiştir. Bu konular ele alınırken veciz ifadelerden ve deyimlerden geniş ölçüde istifade edilmiştir. Bu deyimlerin bir kısmı günümüzde farklı anlam ve yapılarda kullanılırken bir kısmı ise kullanımdan düşmüştür. İncelememiz sonucu Dresden nüshasında bugün kullanımdan düşmüş ya da farklı anlam ve yapıda kullanılan 67 deyim tespit edilmiştir.

Eserde tespit edilen deyimler Türkiye Türkçesi (TT) ile karşılaştırmalı olarak aşağıda verilmiştir:

A: ağırlıġını yuḳaruya çek- zor duruma düşürmek (TT: zora sokmak) / **aġrı çek-** kederlenmek, üzülmek (TT: açı çekmek: ağrı sızı duymak) / **aġzı eġrilt-** birisi hakkında olumsuz, kötü konuşmak (TT: arkasından atmak, arkasından konuşmak) / **aġzıŋa ḳapular ve mandallar yap-** boşboğazlık etmemek, lüzumsuz konuşmamak (TT: ağzını tutmak) / ʿ**ahdi kes-** antlaşma sağlamak, karara bağlamak (TT: söz kesmek) / **alçaḳ ṭut**- mütevazı, alçak gönüllü olmak (TT: alçak gönüllü olmak) / **ardına bıraḳ-** göz ardı etmek (TT: göz ardı etmek) /**āteşine odun yiġ-** birinin kötülüğüne destek olmak (TT: yangına körükle girmek) / **āvāzını ḳaldır-** yüksek sesle konuşmak, sesini geniş kitlelere ulaştırmak (TT: sesini yükseltmek: yüksek öfkeli bir sesle söylemek) / **ayaġıŋa balta ur-** birinin işine engel olmaya çalışmak (TT: engel çıkarmak) / ʿ**ayb getür-** utanılacak duruma düşmek (TT: utanç vermek) / ʿ**ayb ṭaḳ-**kötü şöhret bırakmak (TT: adı kötüye çıkmak) / ʿ**ayba gir-** hor görmek, küçük görmek (TT: hor görmek)

B: baġlaya ḳo- korumak, saklamak (TT: elde tutmak) / **bāḳī bul-** sürekli, kalımlı olmak (TT: baki kalmak)/ **baş çek-** yas tutmak (TT: ön ayak olmak) / **baş ḳo-** lider tayin etmek (TT: baş koymak: bir şey uğruna ölümü göze almak) / **başına ḳo-** bağışlamak, onurlandırmak (TT: onur kazandırmak, şeref vermek) / **başını irtifaʿ ėt-** kişinin değerini kıymetini yükseltmek (TT: değer vermek) / **başını ḳaldır-** onurlandırmak, yüceltmek (TT: onur kazandırmak, şeref vermek) / **başını ṣal-** onaylamak, tasdiklemek (TT: başını sallamak) / **başını terfīʿ eyle-** zor bir durumdan kurtarmak (TT: başını kurtarmak) / **başlu başına çıḳ-** serbest olmak, karışanı olmamak (TT: başıboş kalmak) / **başlu başına ṣalıvėril-** başıboş

bırakılmak, kendi hâline bırakılmak (TT: başıboş kalmak) / **boġazıŋı aç-** hayran hayran, istekle bakmak (TT: hayranlık duymak) / **boynuzlarını ḳır-** gücünü zayıflatmak, etkisizleştirmek (TT: belini kırmak)/ **boynunı bur-** terbiye etmek, itaatkâr duruma getirmek (TT: baş eğdirmek)

C: cānı emānet ḳo- bir kişi için hayatını tehlikeye atmak (TT: canını ortaya koymak) / **cānını ḳurut-** dirliği kalmamak, huzuru kaçmak (TT: canından bezdirmek) / **cengi ṣal-** savaşmak (TT: savaş açmak) / **cengi ṭutuşdur-** savaş çıkarmak (TT: savaş açmak) / **çapraz git-** kötü yola girmek, yanlış yapmak (TT: kötü yola sapmak) / **çeŋeyi baṣ-** (gerçekçi, samimi olmayan) iyi ve güzel söz söylemek (TT: dalkavukluk etmek, yağ çekmek)

D: daʿvālara ṣataş- başı dertten kurtulmamak (TT: başını belaya sokmak) / **dişler ḳaḳ-** kızmak, öfkelenmek (TT: küplere binmek) / **dizleri çözük eyle-** güçsüz duruma getirmek, zayıf düşürmek (TT: dizleri kesilmek) / **dostlıġını düz-** dost kazanmak (TT: dost edinmek) / **döşegine dolaş-** zina etmek (TT: yatağına girmek) / **duzaġa ṭutul-:** oyuna gelmek (TT: tuzağa düşmek) / **dügüm baġla-** işlemek, yapmak (TT: -) / **düş gel-** tesadüf etmek, karşılaşmak (TT: rast gelmek)

E: eksük bıraḳ- karşılıksız bırakmak, karşılık vermemek (TT: -) / **eksiklik çek-** yaptığının karşılığını alamamak (TT: -) / **eksiklik göster-** önem vermemek, değerli saymamak (TT: değer vermemek) / **elinde baḳ-** yardım beklemek, muhtaç olmak (TT: eline bakmak) / **elini öp-** yaltaklanmak, dalkavukluk etmek (TT: el etek öpmek) / **elleri gevşek eyle-** güçsüz duruma getirmek, güçsüzleştirmek (TT: zayıf düşürmek) / **eylige düz-** Hak yoluna, doğru yola yönelmek (TT: doğru yola girmek)

F: fenā ṭut- kötü muamele yapmak (TT: fena yapmak) / **feraḥ doġ-** rahata kavuşmak (TT: feraha çıkmak) / **fitneler bıraḳ-** şüpheye düşürmek (TT: fitne çıkarmak) /

G: ġalabalıġa at- itibarını düşürmek, kötü duruma düşmek (TT: itibardan düşürmek) / **ġaybet söyle-** dedikodu etmek (TT: dedikodu yapmak) / **ġayret çek-** çaba göstermek (TT: çaba harcamak) / **ġażabı ṣaḳla-** kin beslemek (TT: kin tutmak) / **gönŋli dürt-** gönle dokunmak, derdini hatırlatmak (TT: derdini deşmek) / **gönŋüllerini dönder-** yoldan çıkarmak (TT: başını döndürmek) / **göz ḳaldır-** gözle mesaj vermek, kaş göz oynatmak (TT: kaş göz etmek)

K: kefālete uğra- mesul olarak görmek, sorumlu saymak (TT: sorumlu tutulmak)

T: tevāżuʿ üzre ṭut- alçak gönüllü olmak (TT: tevazu göstermek)/ **tevbeyi göster-** bağışlanmayı dilemek (TT: af dilemek) / **ṭuṭaḳlarına ṭayan-** sözüne güvenmek (TT: -)

U/Ü: uṣlulıḳ ṣat- bilgin geçinmek (TT: bilgiçlik taslamak veya satmak) / **üzerine ḳalḳ-** saldırmak, hücum etmek (TT: üzerine yürümek) / **üzerine ḳo-** bağışlamak (TT: -)

Y: yābāna dökül- boşa gitmek, işe yaramamak (TT: boşa gitmek) / **yemiş getür-** evlat sahibi olmak (TT: -)

Bu farklı kullanımlar, hem Türkçenin söz varlığının zenginliğinin ortaya çıkarılması hem de deyimlerle ilgili yeni yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından önemlidir.

Kaynakça

Akın, Kadir ve Bayraktar, Hakkı (2007). *Ali Bey'in Osmanlı Türkçesi (1662-1666) Çevirisine Göre Ekümenik Kutsal Kitap*, İstanbul: Haktan Yayıncılık https://www.hakikat.net/icerik/eski_ahit_apokrifleri/index.php. (Erişim tarihi: 1 Mart 2021).

Aksan, Doğan (2005). *Türkçenin Gücü*, İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Aksoy, Ömer Asım (1984). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları.

Charlesworth, James H. (2003). "Eski Ahit'in Apokrif Kitapları" (Çev. Muhammet Tarakcı), *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 12, S. 2, s. 385-411.

Korkmaz, Zeynep (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları

Sauer, G. ve Kümmel G. W. (1981). *JüdischeSchriftenaushellenistisch-römischerZeit*, *Jesus Sirach (Ben Sira)*: Band III: Unterweisung in lehrhafter Form, Leiferung 5, München: Gütersloher.

TS: *Türkçe Sözlük* (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ulusoy, Esra (2019). *Hristiyanlıkta Apokrif Kavramı ve Yeni Ahit'in Apokrifleri*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara (Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi).

URL 1: https://biography.yourdictionary.com/jesus-ben-sira (Erişim tarihi: 10.03.2021).

Yurtbaşı, Metin (2012). *Sınıflandırılmış Deyimler Sözlüğü*, İstanbul: Barış Matbaası.

14- Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi

Efecan KARAGÖL[1]

Cihat Burak KORKMAZ[2]

APA: Karagöl, E.; Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 208-230. DOI: 10.29000/rumelide.1032431.

Öz

Akademik Türkçe, Türkçenin bilimsel metinlerde ve akademik ortamlarda kullanılan hâlidir. Bu dersin nihai hedefi öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmektir. Akademik Türkçe, daha çok uluslararası öğrencilerin lisans düzeyinde kullanılan Türkçeye uyum sağlamaları amacıyla Türkçe dil kursu sonrası almaları gereken bir ders olarak düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının uluslararası öğrenciler için yürütülen akademik Türkçe öğretimine (temel hedefler, öğretim programı, dersin verilme zamanı ve süresi, öğretici özellikleri, sözlük ve ders kitabı nitelikleri, disiplin ayrımı ve dersin zorunlu olması/olmaması durumuna) ilişkin görüşlerini incelemektir. Nitel durum çalışması olarak tasarlanan araştırmada akademik Türkçe öğretimine yönelik ders kitabı ve bilimsel metin hazırlayan yirmi bir yazardan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmıştır. İçerik analizi tekniğiyle veriler çözümlenmiştir. Araştırmada; akademik Türkçe dersine yönelik öğretim programı hazırlanmasının gerekliliği, bu öğretim programında temel hedefler ve kazanımların yanı sıra yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme ve akademik söz varlığı listelerinin olması, dersin nihai olarak akademik dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemesi, dersin ne zaman, kaç saat veya hafta ve kim tarafından verileceğinin kesinleştirilmesi, ders materyallerinin öğretim programının ilke ve kazanımlarına göre hazırlanması, lisans öncesi verilecek genel akademik Türkçe dersinin fen, sosyal, eğitim ve sağlık bilimleri ayrımı gözetilerek, özel akademik Türkçe derslerinin de bölüm tasnifi yapılarak verilmesi, akademik Türkçe dersinin bütün uluslararası öğrencilere zorunlu olması sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Akademik dil, akademik dil becerileri, akademik Türkçe, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Academic Turkish teaching to international students according to the views of textbook and scientific text writers

Abstract

Academic Turkish is the Turkish language used in scientific texts and academic environments. The ultimate goal of this course is to develop students' academic language skills. The purpose of this research is to examine the views of textbook and scientific text writers on academic Turkish teaching (basic objectives, curriculum, teaching time and duration of the course, instructional features,

[1] Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (Zonguldak, Türkiye), efecankaragol@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0331-8009 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032431]

[2] Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara, Türkiye), cbkkrkmz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4383-3443

dictionary and coursebook qualifications, disciplinary distinction, and compulsory/non-compulsory course). In the research, which was designed as a qualitative case study, data were collected through semi-structured interview form from twenty-one authors who prepared a textbook and scientific text for academic Turkish teaching. Data were evaluated with inductive content analysis. In the research; The necessity of preparing a curriculum for the academic Turkish course, the main objectives and achievements in this curriculum, as well as the list of method-technical, measurement-evaluation and academic vocabulary, the course aims to develop academic language skills, determining when, how many hours or weeks the course will be given and by whom, preparation of course materials according to the principles and achievements of the curriculum, taking into account the distinction between science, social, education and health sciences of the general academic Turkish course to be given before the undergraduate degree, special academic Turkish courses can be classified into departments It has been concluded that the academic Turkish course is compulsory for all international students.

Keywords: Academic language, academic language skills, academic Turkish, teaching Turkish as a foreign language

Giriş

Akademik Türkçe dersinin nihai hedefi öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmektir. Daha çok uluslararası öğrencilerin yükseköğretime uyum sağlaması amacını ve bu düzeyde gerekli olan akademik dil becerilerini öğrencilere kazandırma niteliğini taşımaktadır ancak söz konusu dersin öğretim programı eksikliği, verilme zamanı ve süresi, öğretici özellikleri, materyalleri, sınıfların disiplinlere (sosyal, eğitim, fen, sağlık bilimleri) göre oluşturulmaması ve dersin zorunlu olması/olmaması gibi sorunlar hâlâ çözülebilmiş değildir. Belirtilen sorunların çözümüne katkı sunmak adına akademik Türkçe ders kitabı yazarları ile bu alana yönelik bilimsel metin üretenlerin görüşleri önem arz etmektedir.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR)* doğrultusunda öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçlar. Bu amaca ulaşmak için süreç temelli bir öğretim esas alınır. İstenilen seviyeye ulaşılabilmesi için süreç içerisinde geri dönütler alınır ve bu geri dönütler neticesinde ilerlemeler yapılır. Öğrenilenlerin unutulmasının önüne geçmek ve öğrenilenleri pekiştirmek amacıyla öğretim programları içerisinde daha önceki öğrenmelere yer verilir (İltar, 2021: 130).

Türkiye'de lisans ve lisansüstü öğrenim öncesi uluslararası öğrencilerden Türkçe yeterliklerini belgelemeleri istenir. Üniversiteler genellikle C1 düzeyinde Türkçe bilmeyi uluslararası öğrencilere ön şart olarak koşar. Ancak literatürdeki araştırmalar, belirtilen düzeyde Türkçe bilmenin uluslararası öğrencilerin akademik başarıları açısından yeterli olmadığını, lisans öğrenimleri sırasında bu öğrencilerin çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Örneğin Demir (2017) ve Konyar (2019), uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını ve bu bağlamda yaşanan sorunları saptamıştır. Ayrıca bu öğrencilerin akademik dil becerilerinde sorunlar yaşadıklarını, bu sorunların derse yönelik akademik başarıyı etkilediğini çeşitli üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri dile getirmektedir. Mevcut sorunun çözülmesi, akademik dil öğretimini amaçlayan nitelikli bir akademik Türkçe dersinin verilmesini zorunlu kılmaktadır.

Akademik dil; öğrencilerin üniversite eğitimlerine ve kariyerlerine hazırlanırken erişmesi, anlamlı bir şekilde ilgilenmesi ve sıkı akademik içeriğe ulaşması gereken dil olarak tanımlanabilir (Sato, 2011'den aktaran Feller, 2015). Akademik dil, akademik ortamlarda ve araştırmalarda kullanılır. Düz anlamlıdır ve kurgu yönü yoktur (Seyedi, 2020: 27). Uluslararası öğrencilere akademik dilin özelliklerini işlevsel olarak kazandırmak için anlama ve anlatma becerilerinin akademik bağlamda kullanılmasına yönelik içerikler sunmak gerekmektedir.

Standart Türkçenin yetkinlik gerektiren özel alt alanlarından biri de akademik Türkçedir. Bu alt alan, dili akademik bağlamda hem üretici hem de alıcı olarak kullanmayı gerektirir. Akademik dinleme/izleme ile okuma alıcı; akademik konuşma ile yazma üretici akademik dil kullanımını oluşturmaktadır. Akademik dinleme/izleme; sınıf başta olmak üzere çeşitli akademik ortamlarda öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu alıcı dil becerisidir. Akademik konuşma; öğretmenle, danışmanla ya da sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurma, ders ortamında soru sorma, sorulara cevap verme, grup çalışmalarında bulunma, tartışmalara katılma ve sunum yapma gibi durumlarda en çok ihtiyaç duyulan ve sıklıkla kullanılan becerilerden biridir (Göçen, 2020: 227). Akademik okuma, okurun akademik düzeyini yükseltmek amacıyla bilimsel makale, araştırma raporları, tezler, düşünce yazıları vb. türdeki metinler üzerinden gerçekleştirdiği okuma türüdür (Ülper, 2019: 19). Akademik yazma ise akademik bağlamdaki araştırmaların çeşitli türlerde raporlaştırılması sürecinde içerik, biçim, yazım ilkeleri, dil ve anlatım yönlerinden kendine has ilkeleri olan yazma alanıdır (Karagöl, 2018: 7).

Lisans ve lisansüstü düzeylerde alıcı ve üretici dil kullanımı bağlamında akademik Türkçeye duyulan ihtiyacın boyutları değişmektedir. Lisans düzeyinde bölüm dersiyle ilgili bir metni okuma, aranan bilgiyi metinde bulma, metnin konu, ana fikir ve yardımcı fikirlerini bulma, araştırma ödevi için kütüphane kataloglarını kullanma, işaretleyerek okuma; öğreticinin söylediklerini etkin dinleme, öğreticinin konuya giriş, konuyu açıklama ve örnekleme ifadelerini anlama, dinlerken not alma; konuya yönelik düşüncelerini ifade etme, dinlediklerinden hareketle soru sorma, sınıf içi tartışmalara katılma, ödev sunumu yapma; ödev raporu yazma, etkili giriş paragrafı oluşturma ve ders kitabına açıklayıcı notlar yazma gibi dil becerilerine yönelik yeterliklere sahip olması öğrencilerden beklenir. Lisansüstü düzeyde ise bildirili konuşmaları takip etme, akademik tartışmalardaki tez ve karşı tezleri belirleme; dinledikleri/izlediklerinden hareketle sorular sorma, teknolojik araçları kullanarak bildiri sunma, tartışmalarda tez/karşı tez ileri sürme; araştırma konusuyla ilgili literatüre ulaşma, eleştirel okuma, analitik okuma, disiplinler arası okuma, akademik metinlerdeki cümle, paragraf ve metin yapıları hakkında bilgi sahibi olma; akademik metinlerin giriş, bulgu ve sonuç bölümlerini yazma, akademik söz varlığı ve dil bilgisinden yararlanma, öğrencilerin sahip olması gereken yetkinlikler olarak düşünülebilir. Ayrıca -Demir'in (2020: 3-11) belirttiği üzere- akademik Türkçenin akademik dil, terim, akademik sözcük, düz anlam, betimleyici ve bilgilendirici üslup, kanıtlama, belli dil bilgisi yapılarının tercihi ve kurgu gibi çeşitli özellikleri vardır. Söz konusu özellikler, uluslararası öğrencilerin lisans ve lisansüstü düzeylerde ihtiyaç duyduğu diğer yetkinlikler olarak ifade edilebilir.

Akademik Türkçe dersinin öğretimine yönelik çeşitli sorunlar mevcuttur. Bu sorunlar, derse yönelik "ne"yin "ne zaman" ve "nasıl" yapılacağının belirsiz olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle dersin öğretim programının ve temel hedeflerinin net bir şekilde belirtilmemiş olması, verilme zamanı ve süresinin belirsiz olması, dersi yürütecek öğreticinin belirsizliği, kullanılabilecek sözlük ve ders kitabının niteliklerine yönelik ölçütlerin yoksunluğu, dersin disiplin ayrımına göre verilmesi/verilmemesi ve zorunlu olması/olmaması gibi hususlar açıklığa kavuşturulmalıdır. Memiş'in (2021: 111) belirttiği gibi öğretim programı hazırlanmadığı sürece akademik Türkçe öğretiminin kalitesi ve öğrenenlerin bu hususlaki yeterliliği sorun olmaya devam edecektir.

Akademik Türkçe dersi, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın (YTB) desteğiyle 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren TÖMER müfredatlarına dâhil edilmiştir (Gürata & Kurt, 2020: 63) ve günümüzde YTB'nin "Türkiye Burslusu" öğrencileri için verilmeye devam edilmektedir. Ayrıca Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının (YÖK) 22.03.2019 tarihli ve 75850160-302.01.02-E.20764 sayılı yazısıyla akademik Türkçe dersi seçmeli olarak fakülteler bünyesinde de verilmektedir. Belirtilen yazıda dersin açılma gerekçesiyle ilgili "Üniversitelerimizde Türkçe programlarda öğrenime başlayan yabancı öğrenciler için Türkçe hazırlık sınıfında aldıkları eğitimin onların özellikle sosyal alanlardaki programlarda başarı düzeylerini yüksek tutabilmeleri için yeterli olmadığı, eğitimleri sırasında Türkçe bilgi düzeylerini geliştirmeye yönelik olarak Akademik Türkçe dersleri almalarının yararlı olabileceği düşünülmektedir." vurgusu dikkat çekmektedir. Ancak YÖK'ün resmî yazısına rağmen bir önceki paragrafta belirtilen sorunların çözüme kavuşmadığı bilinmektedir.

"Akademik Türkçe", "akademik dil", "akademik dinleme/izleme", "akademik konuşma", "akademik okuma" ve "akademik yazma" anahtar sözcükleriyle yapılan tarama sonucunda uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimiyle ilgili çeşitli araştırmaların olduğu belirlenmiştir: Akademik okuryazarlık öğretimi (Ekmekçi, 2017), lisansüstü eğitim gören veya mezun öğrencilerin akademik yazma sorunları ile ihtiyaçları (Seyedi, 2019), akademik ve teknik söz varlığı (Dolmacı, 2015, Tüfekçioğlu, 2018), uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları, bu bağlamda yaşanan sorunlar ve örnek ders içerikleri (Demir, 2017; Konyar, 2019), akademik Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan ders kitapları (Çiftler & Aytan, 2019; Demir, 2020, Deniz & Karagöl, 2019; Göçen, 2021, Moralı, 2019, Sallabaş & Korkmaz, 2019), akademik Türkçe dersinin önemi (Yahşi Cevher & Güngör, 2015), lisansüstü öğrencilerin akademik Türkçe özyeterlikleri (Hasırcı Aksoy, 2021), akademik Türkçe dersi alan öğrencilerin yazma sorunları (Demiriz & Okur, 2019, Er & Üstten, 2017, Uslu Üstten & Yılmaz, 2020) ve öğrencilerin okuduğunu özetleme becerisi (Özcan, Eroğlu & Demirdöven, 2018). Belirtilen araştırmalarda akademik Türkçeye ilişkin ders kitabı hazırlayan ve bilimsel metin üreten yazarların görüşlerine yer verilmemiştir. Bu derse ilişkin materyal üreten ve bilimsel araştırma yapan yazarların öğretim programı, temel hedefler, dersin verilme zamanı ve süresi, öğretici özellikleri, sözlük ve ders kitabı nitelikleri, disiplin ayrımı ve dersin zorunlu olması/olmaması durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya koyması bakımından mevcut araştırma diğerlerinden farklılaşmaktadır. Araştırmanın amacı, ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının uluslararası öğrenciler için yürütülen akademik Türkçe öğretimine (temel hedefler, öğretim programı, dersin verilme zamanı ve süresi, öğretici özellikleri, sözlük ve ders kitabı nitelikleri, disiplin ayrımı ve dersin zorunlu olması/olmaması durumlarına) ilişkin görüşlerini incelemektir. Belirtilen amaca yönelik derinlemesine tespitler yapmak amacıyla aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre akademik Türkçe dersinin temel hedefleri neler olmalıdır?

2. Ders kitabı ve bilimsel metin yazarları akademik Türkçe öğretimine yönelik bir öğretim programının gerekliliği hakkında neler düşünmektedir? Böyle bir öğretim programının içeriği nasıl olmalıdır?

3. Ders kitabı ve bilimsel metin yazarları akademik Türkçe dersinin hangi düzeyden itibaren kaç ders saati ve hafta olarak verilmesini önermektedir?

4. Ders kitabı ve bilimsel metin yazarları akademik Türkçe dersini kim veya kimlerin vermesini önermektedir? Akademik Türkçe dersi verecek öğreticilerin mesleki gelişimi için neler yapılmalıdır?

5. Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının akademik Türkçe dersi kapsamında söz varlığı öğretimi için önerdiği dijital veya basılı sözlükler nelerdir? Bu derse yönelik hazırlanmış müstakil bir sözlüğün özellikleri neler olmalıdır?

6. Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarına göre akademik Türkçe dersleri için öğrenme ortamında kullanılabilecek ders materyalleri (ders kitabı ve diğer materyaller) nelerdir? Bu ders materyalleri hangi özelliklere sahip olmalıdır?

7. Ders kitabı ve bilimsel metin yazarları akademik Türkçe derslerinde sosyal bilimler, fen bilimleri vb. ayrımının yapılması/yapılmaması hakkında neler düşünmektedir? Öğrencilerin farklılaşan mesleki gelişim alanları karşısında nasıl bir yol izlenmelidir?

8. Ders kitabı ve bilimsel metin yazarları YTB burslusu öğrencilere akademik Türkçe dersinin zorunlu olması, diğer öğrencilere bu dersin zorunlu olmaması hakkında neler düşünmektedir?

Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının akademik Türkçenin sorunlarına ilişkin görüşlerini değerlendiren bir çalışmanın literatürde olmaması araştırmanın önemi olarak ifade edilebilir. Bunun yanı sıra araştırmada ulaşılan bulguların akademik Türkçeye yönelik mevzuat değişikliği ve öğretim programı hazırlanması gibi hususlarda katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın deseni

Uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimine yönelik ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel olarak tasarlanmıştır. Seggie ve Bayyurt'un (2015: 16) ifade ettiği gibi nitel araştırma, nicel araştırmaların aksine, gelişen ve değişen dünyanın ve oluşan yeni anlayışların ve beraberinde gelen sorun ve mücadelelerin detaylı bir şeklide anlaşılmasına olanak sağlar. Nitel araştırmalarda birtakım araştırma desenleri mevcuttur. Eylem araştırması, fenomenoloji, durum çalışması, etnografya, anlatı araştırması ve gömülü teori nitel araştırmaların desenlerindendir (Saban & Ersoy, 2019). Bu araştırma nitel durum çalışması olarak desenlenmiştir. Creswell (2013: 97) durum çalışmasını "Araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşım." olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada çoklu bilgi kaynaklarından görüşme yoluyla derinlemesine bilgilere ulaşmak amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimine yönelik ders kitabı ve bilimsel metin hazırlayan yirmi bir yazar oluşturmaktadır. Katılımcı özelliklerine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma grubundaki yazarlara ilişkin bilgiler

Katılımcı kodu	Öğrenim durumu	Uluslararası öğrencilere Türkçe öğretme durumu	Uluslararası öğrencilere akademik Türkçe dersi verme durumu	Katılımcı kodu	Öğrenim durumu	Uluslararası öğrencilere Türkçe öğretme durumu	Uluslararası öğrencilere akademik Türkçe dersi verme durumu
1K	Doktora	Evet	Hayır	12K	Doktora	Evet	Evet
2K	Doktora	Evet	Evet	13K	Doktora	Evet	Hayır
3K	Doktora	Evet	Hayır	14K	Doktora	Evet	Evet
4K	Doktora	Evet	Evet	15K	Yüksek lisans	Evet	Evet
5K	Doktora	Evet	Evet	16K	Doktora	Evet	Evet
6K	Yüksek lisans	Evet	Evet	17K	Doktora	Evet	Evet
7K	Doktora	Evet	Hayır	18K	Doktora	Evet	Hayır
8K	Yüksek lisans	Evet	Evet	19K	Doktora	Evet	Evet
9K	Doktora	Evet	Evet	20K	Doktora	Evet	Hayır
10K	Yüksek lisans	Hayır	Hayır	21K	Doktora	Evet	Evet
11K	Doktora	Evet	Evet				

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların en az %65'inin doktora mezunu olması, uluslararası öğrencilere Türkçe ve akademik Türkçe öğretmesi ve %100'nün akademik Türkçeye yönelik ders kitabı veya bilimsel metin üretmesi ölçütleri dikkate alınmıştır. Yukarıdaki tabloda yer alan bilgilere göre katılımcıların %80'i doktora %20'si yüksek lisans mezunudur. %95 oranında katılımcı uluslararası öğrencilere Türkçe öğretmişken katılımcıların %65'i bu öğrencilere akademik Türkçe dersi vermiştir. Araştırmada yazar isimleri "1K, 2K, 3K…" biçiminde kodlanmıştır.

Araştırmanın katılımcı sayısı yirmi bir ile sınırlandırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2008: 115) belirttiği üzere araştırmaya katılanlardan toplanacak verinin miktarı arttıkça örnekleme dâhil edilmesi gereken bireylerin sayısı azalmaktadır. Bu araştırmada ulaşılan veriler yeterli olduğu için (bk. Verilerin Toplanması) belirtilen sayıda yazar ile görüşülmüştür. Araştırma için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 38561 sayılı belge ile gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin toplanması

Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak görüşme, gözlem ve dokümanlar kullanılır. Bu araştırmanın veri kaynağını yazar görüşleri oluşturduğu için araştırmada görüşme yöntemine

başvurulmuştur. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 158).

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan formun birinci bölümünde araştırmacıların öğrenim durumu, TÖMER deneyimi ve akademik Türkçe dersi verme durumları; ikinci bölümünde ise alt problemlere ilişkin sekiz soru yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan taslak soru metinleri yabancı dil olarak Türkçe ve akademik Türkçe öğretimine ilişkin bilimsel araştırmaları bulunan üç alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütlerden sonra ön uygulama yapılarak sorulara son hâli verilmiştir. Araştırmanın görüşme soruları şöyledir:

1. Uluslararası öğrencilere verilen "Akademik Türkçe" dersinin temel hedefleri neler olmalıdır?

2. Akademik Türkçe öğretimine yönelik bir öğretim programının gerekliliği hakkında neler düşünüyorsunuz? Böyle bir öğretim programı neleri içermelidir/hangi ihtiyaçları karşılamalıdır?

3. Akademik Türkçe dersi hangi düzeyden itibaren kaç ders saati ve hafta olarak verilmelidir?

4. Akademik Türkçe dersini kim veya kimler vermelidir? Bu dersi verecek öğreticilerin mesleki gelişimi için neler yapılmalıdır?

5. Akademik Türkçe dersi kapsamında söz varlığı öğretimi için önerebileceğiniz dijital veya basılı sözlükler nelerdir? Bu derse yönelik hazırlanmış müstakil bir sözlüğün özellikleri neler olmalıdır?

6. Akademik Türkçe dersleri için öğrenme ortamında kullanılabilecek ders materyalleri (ders kitabı ve diğer materyaller) nelerdir? Bu materyaller hangi özelliklere sahip olmalıdır?

7. Akademik Türkçe derslerinde sosyal bilimler, fen bilimleri vb. ayrımının yapılması/yapılmaması hakkında neler düşünüyorsunuz? Öğrencilerin farklılaşan mesleki gelişim alanları karşısında nasıl bir yol izlenmelidir?

8. YTB burslularına akademik Türkçe dersi zorunlu olmasına rağmen üniversiteye devam eden diğer uluslararası öğrencilere bu dersin zorunlu olmaması hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için alan uzmanı görüşleri ve ön uygulama dışında bazı stratejilere başvurulmuştur. Görüşme sorularında kişisel yorum ve yanlı ifadelerden kaçınılmıştır. Görüşmecilere soruları yanıtlamaları için yeterli zaman verilmiştir. Veriler olduğu gibi çözümlenmiş, araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak kodlama yapmıştır. Kodlayıcılar arası uyumun hesaplanmasında Miles ve Huberman (2015) formülünden yararlanılmıştır. Uyum yüzdesi 0,89 olarak bulunmuştur. Bu uyum %70'ten fazla olduğu (Tavşancıl & Aslan, 2001) için yapılan içerik analizi güvenilir kabul edilmiştir. Araştırma sürecinin ayrıntılı biçimde raporlaştırılmasının yanı sıra kodlara ilişkin doğrudan alıntı yapılarak yazar görüşlerine yer verilmiştir.

Verilerin toplanması aşamasında COVID-19 nedeniyle katılımcılarla yüz yüze görüşme gerçekleştirilmemiş, bunun yerine veriler dijital ortamda toplanmıştır. Microsoft Office Word programında Times New Roman yazı karakteri, 12 punto, 2,5 cm sayfa kenar boşlukları ve tek satır aralığıyla yapılan yazma işleminden sonra 8249 sözcükten oluşan 20 sayfalık veriye ulaşılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılır (Kızıltepe, 2015: 253-254). Araştırmanın alt problem cümleleri temaların oluşturulmasına yardımcı olmuştur. Bu nedenle temalar araştırma sürecinin başında belirlenmiştir. Araştırmanın kategori ve kodlarına çözümleme sürecinde ulaşılmıştır. Temalar tablo başlığı olarak ifade edilmiştir. Kod, alt kategori, kategori ve sıklıklara (f) tablo içinde yer verilmiştir. Bazı tablolarda gerek görülmediği için alt kategorilere yer verilmemiştir. Tabloların deşifresi yapıldıktan sonra bazı katılımcıların görüşleri örnek olarak sunulmuştur. Katılımcıların herhangi bir görüşme sorusuna verdiği cevaplar birden fazla koda karşılık geldiği için bazı kodların sayısı katılımcı sayısından yüksek çıkmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problem cümleleri doğrultusunda ulaşılan verilere (alt bulgulara) yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 2. "Akademik Türkçe dersinin temel hedefleri" teması

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	f
Lisansüstü eğitim için alıcı ve üretici dil yeterliklerinin kazandırılması	Alıcı ve üretici dil becerileri	Akademik dil becerilerinin kazandırılması	4
Akademik metin türlerinin okunması/anlaşılması	Akademik anlama becerileri		12
Akademik dinleme metinlerinin anlaşılması			9
Akademik konuşma becerilerinin geliştirilmesi	Akademik anlatma becerileri		14
Akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi			16
Teknolojiyi kullanarak bilimsel metin oluşturma	Teknoloji destekli akademik yazma		1
Anlatım tekniklerinin (örneğin, açıklama, bilgi verme, tartışma, ikna etme vs.) kazandırılması	Anlatma teknikleri		1
Akademik sözcük öğretimine yer verilmesi	Akademik ve teknik söz varlığı	Söz varlığı öğretimi	3
Teknik terimlerin öğretilmesi			1

Yukarıdaki tablo, akademik Türkçe dersinin temel hedeflerine ilişkin ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerini içermektedir. Dokuz kod, altı alt kategori ve iki kategoriye ulaşılmıştır. Akademik yazma (f=16) ve konuşma (f=14) becerilerinin geliştirilmesi, akademik metin türlerinin hem okuma (f=12) hem de dinleme (f=9) yoluyla anlaşılması ve akademik sözcük öğretimine yer verilmesi en çok ulaşılan kodlardır. Aşağıda katılımcı görüşlerine örnekler verilmiştir:

İleri seviyede Türkçe öğrenmiş öğrencileri, üniversitedeki ders ve sınıf ortamına hazırlamak birinci ve en önemli hedef olmalıdır. Yavaş yavaş konuşarak onların anlamadığı her cümleyi tekrar eden bir Türkçe öğretiminden hızlı konuşan üniversite hocalarının sözlerine yetişemeyen öğrencilerin ders kitaplarını okumakta ve anlamakta zorlandıkları bir gerçektir. Bir aylık bir akademik Türkçe kursuyla jet hızıyla aradaki bu açığı kapatmak mümkün olmasa da öğrencilerin yumuşak bir geçiş yapmalarına olanak sağlama hedef olmalıdır. (2K)

Akademik Türkçe dersleri ile uluslararası öğrencilerin ders kitaplarını ve dersleri anlamalarına, bilimsel araştırma yapmalarına ve bilimsel yazılar yazmalarına yardımcı olmak amaçlanmalıdır. (7K)

Akademik becerilerin anadilden ikinci/yabancı dile, hatta ikinci dilden ana dile etkileri / aktarımlarını incelemiş çalışmalar da mevcuttur. Bu yüzden öncelikle beceriler öğretilmelidir. (11K)

Lisansa başlayacak öğrenciler için bildiri, tez yazımına yönelik bir öğretim değil, bölüme gittiklerinde karşılaşacakları metinleri anlama, özetleme, not alma gibi becerilerin yanı sıra, yine aynı şekilde yazılı anlatım ve akademik sunum yapabilme becerileri edindirilmelidir. (13K)

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 3. "Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Öğretim Programı" Teması

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	f
Akademik söyleme yönelik kazanımlar	Akademik anlatma becerileri	Programın özellikleri	3
Akademik konuşma ve yazma temelli kazanımlar			4
Akademik paragraf yazma temelli kazanımlar			1
Atıf yapma becerisine yönelik kazanımlar			1
Bütün dil becerilerini akademik bağlamda geliştirmeye yönelik kazanımlar	Akademik dil becerileri		16
Teknik alanlara özgü söz varlığı listeleri	Söz varlığı		2
Öğretime ilişkin yöntem-teknik bilgisi	Yöntem ve teknik		1
Ölçme ve değerlendirme bilgisi	Ölçme ve değerlendirme		1
Bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik kazanımlar	Araştırma teknikleri bilgisi		1
Dersin verilme zamanı bilgisi	Zaman bilgisi		1
A2 düzeyinden itibaren bütün kurlara akademik Türkçe kazanımlarının tanımlanması			1
Akademik Türkçe öğretim programının CEFR temelli olması	Programın kaynakları		1
Programın hazırlanmasında bölüm öğretim elemanlarından görüş alınması			1
Ders kitabı yazarlarına, TÖMER'lere ve öğreticilere rehberlik yapması	Kılavuzluk yapabilme		4
Sosyal, fen ve sağlık alanlarına göre ayrı içerikler	Disiplin ayrımı	Alanlara göre öğretim programı	5

Tablo 3'te on beş kod, on alt kategori ve iki kategoriye yer verilmiştir. Katılımcıların hepsi (f=21) "Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Öğretim Programı"na ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Akademik anlama ve anlatma becerileri ile söz varlığını geliştirmeyi hedeflemesi, öğretime ilişkin yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme açıklamalarını içermesi, araştırma teknikleri bilgisine yer vermesi, zaman bilgisinin olması, CEFR ve uzman görüşüne dayanması, ders kitabı yazarlarına ve öğreticilere kılavuzluk yapabilmesi ve sosyal, fen, sağlık bilimleri gibi disiplin ayrımını içermesi söz konusu öğretim programından beklenmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine örnekler verilmiştir:

Türkiye'de çalışan akademisyenlerin önemli bir bölümü dil öğretimi konusunda yeterli bilimsel olgunluğa sahip olmadan eser üretmeyi, boşlukları doldurmayı, açılan derslere hitap edebilecek kitaplar yazmayı seviyorlar. Bu nedenle öğrencilerimize amacı, hedefi, yöntemi, bilimsel temeli belli olmayan, çoğu zaman hızlı ve özensiz üretilmiş eğitim materyalleri sunmak zorunda kalıyoruz. Öğretim programı geliştirmek bu sorunları gidermek için bir çözüm yolu olabilir. Türkiye bağlamında düşünüldüğünde hem ders kitabı hazırlayıcılara hem Türkçe öğretim merkezlerine hem de akademik Türkçe dersini veren öğreticilere birçok katkı sağlayabilir. Hem ders içeriklerinin yapılandırılmasını hem de etkili bir şekilde değerlendirilmesini kolaylaştırabilir. (1K)

Ders veren veya verecek olan öğretim elemanları için bir kılavuz /rehber olacağını düşünüyorum. Çünkü akademik Türkçe dersleri genelde kurumlar tarafından yazılan akademik Türkçe kitaplarındaki metinlerin okutulması, dinleme metinlerinin uygulanması olarak algılanmaktadır. Oysa öğretim programının dersi veren öğretmenler için yönlendirici olacağını düşünüyorum. Program içeriği için önce ihtiyaç analizi belirlenmelidir. Program okuma, dinleme yazma ve konuşma becerileri özelinde öğrencilerin eğitim görecekleri alan (sosyal, fen, sağlık) ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmalıdır. (7K)

Böyle bir program gereklidir. Öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu alanların eğitimini kapsamalıdır. Yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarında akademik yazma bunların başında gelmektedir. (8K)

İlk soruda da değindiğim gibi program öğrencilerde akademik üslubun oluşmasına katkı sağlamalı, alanına, bölümüne ait konuları, temel kavramları anlamasına olanak sağlamalıdır. (9K)

Akademik Türkçe yeterlilikleri dil becerileri açısından tanımlanmalı. Bu tanımlamalar A2'den itibaren başlanmalı ve tüm kur sürecine yayılmalıdır. Bu programda öğrencilerin akademik ortamlardaki dili anlama ve anlatma gereksinimleri üzerine yoğunlaşılmalıdır. (20K)

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4. "Akademik Türkçe dersinin verilme zamanı ve ders saati" teması

Kodlar	Kategoriler	f
B2 düzeyinden itibaren	Dersin verilme zamanı	6
Lisans öğrenimi sırasında destekleyici eğitim biçiminde		2
Lisansüstü öğrenciler için özelleştirilmiş akademik Türkçe dersi olarak		3
C1 sonrası		10
C1 düzeyinde		3
En geç yüksek lisans öncesi		1
B1 sonrası		2

En az 150 ders saati	Ders saati	1
En az 180 ders saati		1
İki dönem boyunca haftada 25 ders saati		1
İki ay boyunca günde 3-4 ders saati		1
En az 112 ders saati		1
Sekiz hafta boyunca haftada 20 ders saati		1
C1 kurunun üçte birinin akademik Türkçe olması		1
İki dönem boyunca haftada en az 3 ders saati		1
Haftada en az 2-3 gün üçer ders saati		1
Sekiz hafta boyunca haftada 25 ders saati		1
Bir dönem boyunca		1

Tablo 4'te akademik Türkçe dersinin verilme zamanı ve ders saati temasına yönelik on sekiz kod ve iki kategoriye yer verilmiştir. C1 sonrası (f=10), B2 düzeyinden itibaren (f= 6), lisansüstü öğrenciler için özelleştirilmiş akademik Türkçe dersi (f=3) ve C1 düzeyinde (f=3) dikkat çeken bulgulardır. Ders saati kategorisinde katılımcılar birbirinden farklı görüşlere yer vermiştir. Sadece ders saati belirtenlerin yanı sıra bir dönem veya iki dönem boyunca bu dersin verilmesini savunan katılımcılar mevcuttur. Aşağıda katılımcı görüşlerine örnekler verilmiştir:

Akademik Türkçe dersinin lisans eğitimi öncesinde B2 düzeyinden itibaren verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca lisans sırasında da destekleyici akademik Türkçe dersleri verilebilir. Lisans sonrasında ise Yüksek Lisans ve Doktora öğrencileri için bilimsel metin üretme, bilimsel metni anlama/kavrama, bilim okuryazarlığı kazanma, Türkçenin bilimsel söylemini tanıma vb. konularda daha ileri ve özelleştirilmiş akademik Türkçe dersleri verilebilir. (1K)

Öğrencilerin lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimlerine başlamadan önce akademik Türkçe dersi almaları gerektiğini düşünüyorum. Bunun için yinelemek istiyorum. İhtiyaç analizi çıkarmak gerekir. Gerekirse gözlem, görüşme veya anketler uygulanabilir. Günde 3-4 saat olmak koşulu ile iki ay sürecek bir program hazırlanabilir. (7K)

Lisansla birlikte verildiğinde, öğrenci bölüm derslerinde sıkıntı yaşamakta olacağı için akademik Türkçe dersini daha dikkatli takip edecektir. Birlikte verildiği durumda, haftada en az 4 saat, toplamda en az 112 saat olmalıdır. Lisansüstü eğitim alacak öğrencilere ise, akademik Türkçe dersi lisansüstü dersler başlamadan önce verilmelidir. (8K)

C1 kurundan sonra haftada 20 saat olmak üzere 8 hafta verilmelidir. Lisans eğitimine başlamadan önce akademik Türkçe dersinin verilmesi öğrencinin daha donanımlı bir şekilde lisans eğitimine başlamasını sağlayacaktır. (10K)

Ortak Avrupa Çerçeve Metni'ne göre (2020) akademik dil C1 düzeyi kazanımları arasında yer alıyor. Bu nedenle bence C1 düzeyinde yer almalıdır. Bence lisans öncesinde verilmelidir. Normal ders programlarına ilave olarak eğer örneğin C1 için toplam saatleri 120 saat ise örneğin, bunun 40 saati akademik Türkçe dersine ayrılabilir. (12K)

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 5. "Akademik Türkçe dersi için öğretici" teması

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	f
TÖMER'lerdeki öğretim görevlileri	Öğrenim durumuna göre	Öğretici özellikleri	7
En az yüksek lisans mezunu öğreticiler			2
Doktora mezunu öğreticiler			4
Fakültelerdeki öğretim üyeleri			7
En az 10 yıl tecrübesi olan öğretim görevlileri	Tecrübeye göre		1
Akademik Türkçe öğretiminde uzmanlaşmış öğreticiler			1
Akademik yayın yapan öğreticiler	Yayın yapma becerisine göre		3
Öğretici eğitimi için kurs programının düzenlenmesi	Hizmet içi eğitim	Öğreticilerin mesleki gelişimi	7
Öğreticilere lisansüstü eğitim imkânı sunulması	Lisansüstü Eğitim		1
Fakültedeki öğretim üyeleriyle koordineli olunması	Uzman desteği		6

Yukarıdaki tabloda akademik Türkçe dersini yürütecek öğreticilerin özellikleri ve mesleki gelişimleri için kodlara yer verilmiştir. Katılımcılar, akademik Türkçe dersini kimlerin vermesi gerektiğini belirtirken öğrenim durumu, tecrübe ve yayın yapma becerisine göre hareket etmiştir: TÖMER'lerde görevli öğretim görevlileri (f=7), içerik odaklı Akademik Türkçe eğitimi verilmesi gerektiğinden fakültelerdeki öğretim üyeleri (f=7), doktora mezunu öğreticiler (f=4), akademik yayın yapan öğreticiler (f=3), en az yüksek lisans mezunu olanlar (f=2), TÖMER'lerde en az 10 yıllık öğreticilik yapanlar (f=1) ve akademik Türkçe öğretiminde uzmanlaşmış öğreticiler (f=1) katılımcıların ifade ettiği görüşlerdir. Öğreticilerin mesleki gelişimi için hizmet içi eğitim verilmesi (f=7), fakültelerdeki öğretim üyeleriyle koordineli olunması (f=6) ve lisansüstü eğitim imkânı sunulması (f=1) gerektiği belirtilmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine örnekler verilmiştir:

Akademik Türkçe dersini yüksek lisans yapma asgari şartını sağlayan Türkçe öğreticileri vermelidir. Bununla birlikte ileri düzey akademik Türkçe kursları için çeşitli fakültelerde görev yapan öğretim üyelerinden de istifade edilmelidir. (1K)

Doktorasını bitirmiş hocalar verebilir. (3K)

İçerik odaklı akademik Türkçe eğitim planlanacaksa sosyal, fen ve sağlık olmak üzere her fakülteye ait birimde alan uzmanları tarafından verilebilir. (5K)

Akademik Türkçe dersinin farklı hocalar tarafından verilmesi öğrencinin lisans eğitimi sırasında yaşayabileceği sıkıntıları ortadan kaldırabilir. Türkçe hazırlık eğitimi sırasındaki hocalar devam ederse, öğrenciler bunun farklı bir eğitim olduğunu kavrayamayacaklardır. (10K)

Akademik Türkçe öğretimi üzerine uzmanlaşmış öğreticilere ihtiyaç söz konusudur. Bunu başarabilmek için de YÖK koordinasyonunda özel bir birim oluşturulmalıdır. (18K)

TÖMER çalışanları vermeli. Bu çalışanlara gerekçelendirmeli metinlerin üretimi ve çözümlendirilmesi, akademik ve teknik söz varlığı konusunda bilgilendirme yapılmalı. Bu nedenle akademik Türkçe dersinde kullanılacak dil bilgisi yapıları ve söz varlığı unsurları belirlenmeli ve öğretim görevlileri bu konuda bilgilendirilmelidir. (20K)

Akademik Türkçe dersini TÖMER Hocaları ile fakültelerdeki uzman akademisyenler vermelidir. TÖMER Hocaları için bu ayrı bir uğraştır çünkü öğrettikleri alandaki terminolojiye hakimiyet gerektirir. Fakültelerdeki uzman akademisyenlerin ise akademik Türkçe dersini verirken, yabancı öğrencilere onların seviyesinde anlatması gerekir. Bu da yine özel bir çaba gerektirir. Meslek gelişimi için, fakültelerdeki uzman akademisyenlere, yabancılara Türkçe öğretimi için seminerler ve sertifikalar verilmesi en kısa süreçte yol alınmasını sağlayacaktır. (21K)

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 6. "Akademik Türkçe dersi için sözlük özellikleri" teması

Kodlar	f
Alan bazlı terim sözlüklerinin hazırlanması	12
Türk Dil Kurumu Genel Ağ adresindeki sözlüklerden yararlanılması	10
Derlem çalışmalarından yararlanılması	5
Akademik Türkçe dersine yönelik müstakil bir sözlüğün mümkün olmaması	2
Genel akademik kavramlar sözlüğünün hazırlanması	2

Akademik Türkçe dersi için sözlük özellikleri temasına yönelik kodlar Tablo 6'da gösterilmiştir. En çok alan bazlı terim sözlüklerinin hazırlanması (f=12) önerilmiştir. Bazı katılımcılar Türk Dil Kurumu'nun genel ağ adresinde bulunan sözlüklerin yeterli olacağını belirtmiştir (f=10). Derlem çalışmalarından yararlanılması (f=5), genel akademik kavramlar sözlüğünün hazırlanması (f=2) ve bu derse ilişkin müstakil bir sözlüğün olamayacağı (f=2) belirtilen diğer görüşlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine örnekler verilmiştir:

Bu derse yönelik müstakil bir sözlüğün yazılabileceğini düşünmüyorum. Ancak farklı farklı branşların kavram sözlükleri yapılırsa bu olabilir. Örneğin ekonomi terimleri sözlüğü, eğitim terimleri sözlüğü, tıp terimleri sözlüğü vb. Ancak bu tarz sözcükler ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilere fayda sağlayabilir. Genel bir sözlüğün üretilemeyeni, üretilirse de yararlı olmayacağını düşünüyorum. (1K)

Her disipline özgü temel terminolojiler sözlüğü hazırlanabilir. Bu sözlükte kelimelerin geçtiği bağlamlar da sunulmalıdır. Ayrıca kaynak önerisi niteliğinde linkler bulunabilir. (6K)

Akademik Türkçe dersinin amacı öğrencinin artık bir Türk gibi okuması, yazması, dinlemesi ve okumasıdır. Bu sebeple TDK'nin Türkçe Sözlüğünü anlaması gerekmektedir. Bunun haricinde bir sözlüğü gerek olduğunu düşünmüyorum. (10K)

Alanyazındaki sözlükler hakkında çok bir bilgim yok. Ancak böyle bir sözlüğün madde başı sözcüklerinin seçiminde titiz davranmak gereklidir. A1-A2'ye sözlük hazırlarmış gibi olmamalıdır. Ağırlıklı olarak terimlere bağlaçlara ve öğrenicilere akademik bir yazı yazarken yol gösterici, işlerini kolaylaştırıcı nitelikte bolca örnek cümlelere yer veren bir sözlük olmalıdır. (14K)

Akademik Türkçenin söz varlığına yönelik yapılan araştırmalar sonucu elde edilen kelime listeleri (Tüfekçioğlu vb.) tercih edilebilir. Akademik Türkçe ile ilgili bir sözlükte terimler ve örnek cümleleri yer alabilir. (19K)

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 7. "Akademik Türkçe dersi için öğretim materyalleri" teması

Kodlar	Kategoriler	f
Ders kitabı	Materyal türleri	11
Bilimsel dergiler		1
Akademik metin türleri		4
Araştırma teknikleri kitapları		1
Alandaki ders kitapları		1
Ses/video kayıtları		7
Alanlara göre metinlerin olması	Materyallerin özellikleri	5
Akademik dil becerilerini geliştirebilmesi		4
Akademik dil bilgisinin öğretilmesi		3
Öğrenme çıktılarının belirlenmesi		1
Akademik konuşma ve yazma odaklı olması		2
Öğretmen kılavuz kitabının olması		1
Sıklığa dayalı söz varlığı öğretimi		2
Ders kitapları mantığından farklı materyaller olması		1
İhtiyaç analizine göre materyallerin hazırlanması		1

Tablo 7, akademik Türkçe dersi için öğretim materyalleri temasına yönelik on beş kod ve iki kategoriyi içermektedir. Ders kitabı (f=11) ve ses/video kayıtları (f=7) en çok ulaşılan kodlardır. Akademik metin türlerine yönelik örnekler (f=4), bilimsel dergiler (f=1), araştırma teknikleri kitapları (f=1) ve alana yönelik ders kitapları (f=1) diğer verilerdir. Materyallerin özellikleri olarak katılımcılar en çok alanlara göre metinlerin kullanılmasını (f=5) önermiştir. Bunu sırasıyla materyallerin akademik dil becerilerini geliştirebilecek özellikte olması (f=4), akademik dil bilgisini öğretebilmesi (f=3), akademik konuşma ve yazma odaklı olması (f=2), sıklığa dayalı söz varlığı öğretimi yapması (f=2), öğrenme çıktılarının belli olması (f=1), öğretmen kılavuz kitabının olması (f=1), ders kitabı mantığından farklı materyallerin hazırlanması (f=1) ve ihtiyaç analizine göre hareket edilmesi (f=1) kodları izlemiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine örnekler verilmiştir:

Öncelikle kitaplar diyebilirim. Kitapların dışında çeşitli konferans, sempozyum, tartışma vb. türlerin ses/video kayıtları olabilir. (1K)

Üniversitelerin hazırladığı Akademik Türkçe kitapları sadece temel bir eğitim sağlamaktadır. Vize, final sınavları, ödevler, sunumlar, makaleler, tezler gibi materyaller üzerinde çalışılmalıdır. (6K)

Fen, sosyal ve sağlık bilimleri olmak üzere 3 farklı alana özel hazırlanmış ve içeriği bu 3 alanın metin ve kelimelerinden oluşan sesli, görüntülü ve matbu materyaller. Bunlar içerisinde olmazsa olmazlardan birisi şudur: Her 3 bölümdeki (hem lisans hem de lisansüstü) değişik derslerin ses

kayıtları tutulmalı ve gerekli teknik düzenlemelerden sonra bu ses kayıtları ders materyali olarak kullanılmalıdır. (8K)

Bu konuda özel olarak yazılmış yöntem kitaplarından yararlanılabilir. Bununla birlikte bilimsel metinler, röportajlar, demeçler, paneller, bildiriler, bir konu hakkında bilgi veren metinlerden sınıf içerisinde yararlanılabilir. Bu materyaller, akademik söylem ve dilin özelliklerini, akademik metin üretim aşamalarını doğru yansıtan, etik ihlaller ya da intihal barındırmayan özellikte olmalıdır. APA 6 ölçütlerine göre yazılmış olmalıdır. Öğretmen tarafından geliştirilen ders malzemelerinde ise atıf yapma, kaynak gösterme, özetleme, intihal yapmama, çerçeve belirleyicileri kullanma, ilgili dil bilgisel yapıları işletme yani sıklıkla kullanılan eylem, bağlayıcı, kip/kiplikler vb.ne yer verilmesi gerekir. Öğrenci akademik metnine yönelik taslak oluşturmalı, araştırma yapmalı aynı zamanda süreci öğretmen ve akranlarından dönütler alarak da planlayıp yönetebilmelidir. Öz değerlendirme yapmasına da olanak sağlanmalıdır. (15K)

Akademik Türkçe derslerinde öğrencilerin ihtiyaçları belirlenmeden bunu söylemek doğru olmayacaktır. Akademik Türkçe sınıfları oluşturulurken öğrencilerin alanları göz önünde bulundurulmalıdır. Burada bu alanlarda ders veren öğretim üyeleri ile de görüşülerek onların gözlemlerinden yararlanılmalıdır. (18K)

Bu materyallerin belirlenmesinde kesinlikle alanında uzman kişilerin rol alması gerekmektedir. Örneğin Makine Mühendisliğinde okuyacak bir yabancı öğrenci ile Çevre Mühendisliğinde okuyacak bir öğrencinin ders materyalleri farklı olacaktır. Her ne kadar bu konuda yazılmış Akademik Türkçe kitapları olsa da bölümler farklı olduğundan eksiklikler bulunmaktadır. (21K)

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 8. "Akademik Türkçe dersi için disiplin ayrımı" teması

Kodlar	Kategoriler	f
Disiplin ayrımının yapılması	Disiplin ayrımının olması	14
Disiplinlere göre ayrıldıktan sonra bölüm tasnifinin de yapılması		4
Öğrenci sayısına göre hareket edilmesi		2
Disiplin ayrımının yapılmaması	Disiplin ayrımının olmaması	4

Akademik Türkçe dersi için disiplin ayrımı temasına yönelik ulaşılan dört kod ve iki kategori Tablo 8'de yer almaktadır. Akademik Türkçe öğretiminin disiplinlere göre tasnif edilmiş sınıflarda yapılması en çok ifade edilen görüştür (f=14). Dört katılımcı bu ayrımın yapılmamasını savunmuştur. Disiplinlere göre ayrıldıktan sonra bölüm tasnifinin yapılması görüşünü belirten katılımcıların olması da dikkat çekmektedir (f=4). İki katılımcı öğrenci sayısına göre hareket edilmesini önermiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine örnekler verilmiştir:

Eğitim programın amacına yönelik ister ortak olarak genel akademik Türkçe olarak bölümleri ayırmaksızın program yapılabilir ister bölümlere yönelik özel akademik Türkçe için program yapılabilir. (5K)

Ayrım yapılması gerekir. Öğrencilerin ilgi duymadıkları alanlara özgü çalışmalar motivasyonlarını düşürmektedir. (6K)

Yapılmamalı diye düşünüyorum. Yapılacak bir ayrımda ilk olarak öğreticinin yeterliğini sorgulamak gerekir. Eğer bölüm ve dil öğreticisi ortak çalışır ise mümkün olabilir. İki alandan da genel kültür çerçevesinde, öğrenciye öğrenmenin mantıklı geleceği konular seçilmeli ve farklı arka plandan öğrencilerin bulunduğu ortamda öğretim yapılmalıdır. (11K)

Kesinlikle ayrılmalıdır. Sosyal, fen, sağlık gibi alt birimlere ayrıldıktan sonra kendi içerisinde de bir tasnife gidilmelidir. Örneğin iktisat okuyacak bir öğrenci ile Elektronik Müh. okuyacak bir öğrencinin akademik Türkçe ihtiyaçları farklı olacaktır. Bunun için her fakülte biriminde bu ihtiyacı karşılayacak uzman elemanların yetiştirilmesi uygun olacaktır. (21K)

Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 9. "Akademik Türkçe dersinin zorunluluğu" teması

Kodlar	Kategoriler	f
Bütün uluslararası öğrencilere zorunlu olması	Zorunlu olması	13
Ana dili Türkçe olan öğrenciler için de zorunlu olması		1
Akademik Türkçe dersinin yanı sıra bilimsel hazırlık eğitimi verilmesi		1
Sadece lisansüstü eğitim alan uluslararası öğrencilere verilmesi		1
İsteğe bağlı olarak yapılması	İsteğe bağlı olması	5

Tablo 9'da akademik Türkçe dersinin uluslararası öğrencilere zorunlu olup olmamasına yönelik veriler yer almaktadır. En çok bütün uluslararası öğrencilere zorunlu olması (f=13) görüşü ifade edilmiştir. Beş katılımcı bu dersin isteğe bağlı olmasını belirtmiştir. Birer katılımcı; bu dersin ana dili Türkçe olan öğrenciler için de zorunlu olması, sadece lisansüstü eğitim gören uluslararası öğrencilere verilmesi ve akademik Türkçenin yanı sıra bilimsel hazırlık eğitiminin de verilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Aşağıda katılımcı görüşlerine örnekler verilmiştir:

Türkiye koşullarında lisans okuyan her uluslararası öğrenci için zorunlu olmalıdır. Bu konuda sadece YTB Burslularının yükümlü bırakılması doğru değil. Diğer öğrencilerin dil yeterlikleri açısından genellikle YTB Burslularından daha çok sorunlar yaşadığı da göz önüne alınırsa, üniversite okuyan tüm öğrencilerin akademik Türkçe dersi görmesi gerektiğini düşünüyorum. (1K)

Bence sadece tüm yabancı öğrenciler için değil aksine Türk öğrencilere de böyle bir eğitim olması zorunlu hale gelmesi gerekmektedir veya en azından en az 1-2 sene boyunca bilimsel araştırma yöntemleri dersi konulmalıdır. (5K)

Zorunlu olmalıdır. Biz aksini iddia etsek de bir gün gelecek zorunlu olacaktır zaten. (8K)

Bütün öğrenciler için akademik Türkçe dersinin zorunlu olması gerekiyor. Çünkü öğrenci bölümüne gittiğinde adaptasyon sorunu yaşıyor. Akademik Türkçe dersi verilmeden önce öğrencilerle görüştüğümde büyük çoğunluğunun özellikle ilk dönem pek çok dersten kaldığını öğrendim. Akademik Türkçe eğitimi alan öğrenciler ise alttan dersinin olmadığını ya da 1-2 desten kaldığını ifade etmişlerdir. (10K)

Akademik Türkçenin lisans düzeyinde gereksiz olduğunu düşünüyorum. Lisansüstü eğitimine devam edecek öğrenciler akademik Türkçeye daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla lisansüstü eğitimle

birlikte verilmelidir. Lisansta zaten pek çok ders bulunmaktadır. Öğrenciler bunlarla boğuşurken akademik Türkçeye ne kadar zaman ayıracaklardır muamma. (14K)

Öncesinde yabancılara Türkçe öğretme deneyimim olduğu için şimdi de lisans düzeyinde eğitim verdiğim için akademik Türkçe dersi almayan çoğu öğrencimin gerçekten en basit yönergeleri bile anlamakta güçlük çektiğini görüyorum. Özellikle akademik dili, alanda yazılmış yayınların dilini anlamakta zorlanıyorlar. Kimi öğreniciler bu konuda daha az sıkıntı yaşasalar da kesin olarak neredeyse tümünün akademik metin oluşturmada ciddi sıkıntıları var. O nedenle böyle bir ayrımın olması büyük bir ikilik yaratacaktır. Dolayısıyla üniversiteden önce öğrenicilerin tamamı akademik Türkçe dersleri almalıdır. (15K)

Tartışma, sonuç ve öneriler

Akademik Türkçe öğretimine ilişkin ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın birinci alt bulgusunda öne çıkan veriler şunlardır: Akademik Türkçe dersinin öğrencilerin akademik yazma ve konuşma başta olmak üzere bütün akademik dil becerilerini geliştirmesi ile bu derste akademik söz varlığı öğretimi yapılması gibi temel hedefleri olmalıdır. Akademik Türkçe öğretim programının özelliklerine ilişkin araştırmanın ikinci alt bulgusunda ulaşılan veriler şöyle özetlenebilir: akademik anlatma becerileri başta olmak üzere bütün dil becerilerine yönelik kazanımların olması, söz varlığı, yöntem-teknikler, ölçme ve değerlendirme bilgilerine yer verilmesi, programın CEFR temelli ve öğretim elemanı görüşleri dikkate alınarak hazırlanması, ders kitabı yazarlarına, TÖMER'lere ve öğreticilere rehberlik yapabilmesi.

Birinci ve ikinci alt bulgularda katılımcıların birbirini destekler nitelikte hem temel hedefler hem de öğretim programı noktasında akademik dil becerileri ve söz varlığı vurgusu yapması dikkat çekmektedir. Araştırmanın ilk iki alt bulgusundaki verilerle ilgili bazı araştırmalar literatürde mevcuttur. Ekmekçi (2017: 283), öğrencilerin alana özgü kavramları bilmedikleri için dinleme ve yazma becerilerinde başarısız olduklarını belirlemiştir. Ayrıca aynı araştırmada akademik Türkçe becerilerini öğrenen uluslararası öğrencilerin yaşadığı problemler arasında akademik konuşamama olduğu (s. 283), tez savunması, hazırlıksız konuşma ve danışmanla iletişim kurma konularında öğrencilerin yetersizlik yaşadığı (s. 285) belirlenmiştir. Ekmekçi'nin (2017) bulguları, bu araştırmada yazarların ifade ettiği temel hedeflerde yazma ve konuşma becerilerine önem verilmesi, söz varlığı öğretimi yapılması; öğretim programında akademik anlatma becerileri başta olmak üzere bütün dil becerilerine yönelik kazanımların olması bilgileriyle örtüşmektedir. Demir (2017: 209), uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını ortaya koyduğu araştırmasında öğrencilerin bölüm derslerinde önemli gördükleri hususlardan birinin sınıfta dersle ilgili sorular sormak olduğunu (s. 207) ve akademik ortamlarda konuşma becerilerini kullanırken en çok telaffuz hatası yapmadan konuşabilmekte zorlandıklarını (s. 209) belirlemiştir. Demir'in (2017) tespiti, bu araştırmada temel hedeflerde konuşma becerisine ağırlık vermesi ve öğretim programında akademik anlatma becerileri başta olmak üzere bütün dil becerilerine yönelik kazanımların olması bulgusuyla paraleldir. Konyar (2019), uluslararası öğrencilerin öğretim üyelerinin konuşma hızlarından olumsuz etkilendiklerini, en çok derse katkı sağlama hususunda sorun yaşadıklarını (s. 92), dersle ilgili konuşma, belgesel veya video izlerken içeriği anlama ve anladığını ifade etme becerilerinde güçlük yaşadıklarını saptamıştır (s. 87). Konyar'ın (2019) tespitleri, bu araştırmada yazarların belirttiği akademik yazma ve konuşma başta olmak üzere bütün akademik dil becerilerinin geliştirmesi ve öğretim programında akademik anlatma becerileri başta olmak üzere bütün dil becerilerine yönelik kazanımların olması görüşlerini desteklemektedir. Christison ve Krahnke (1986: 70), İngilizcenin en zor akademik kullanımının sınıfta konuşmak ve dersleri dinlemek olduğunu

uluslararası öğrenci görüşlerinden hareketle tespit etmiştir. Christison ve Krahnke'nin (1986) bulguları bu araştırmanın bütün akademik dil becerilerinin geliştirmesi bulgusuyla örtüşmektedir. Demir (2017, s. 208), Ekmekçi (2017: 283) ve Seyedi (2019), uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerisinde sorun yaşadıklarını belirlemiştir. Araştırmacıların tespiti, mevcut araştırmada yazma becerisine ilişkin ulaşılan temel hedefler ve öğretim programı bulgularını desteklemektedir. Literatürdeki tespitler ile bu araştırmanın bulguları birlikte düşünüldüğünde "Akademik Türkçe dersinin temel hedefleri, dört temel dil becerisini akademik düzeyde kazandırmak ve akademik söz varlığı öğretimi yapmaktır." sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik Türkçe dersi için dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini akademik düzeyde kazandıracak bir öğretim programına ihtiyaç olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt bulgusunda akademik Türkçe dersinin verilme zamanı ve süresine yönelik şu bilgilere ulaşılmıştır: Akademik Türkçe dersinin C1 sonrası veya B2 düzeyinden itibaren verilmesi, lisansüstü öğrenciler için özelleştirilmiş akademik Türkçe dersi olarak verilmesi. Ayrıca ders saati olarak haftalık ve dönemlik saat belirtme gibi birbirinden farklı bilgiler verilmiştir. Memiş (2021: 113), B2 düzeyinin sonundan itibaren derslerde akademik metin türlerine yer verilmesinin akademik Türkçe dersi adına bir çözüm olabileceğini ileri sürmüştür. Ayrıca *Global Scale of English Learning Objectives for Academic English*'te (Akademik İngilizce İçin Küresel İngilizce Öğrenme Hedefleri Ölçeği, 2019) olduğu gibi akademik dil becerileri kazanımlarının A2 düzeyinden itibaren dağıtılması yaklaşımı da hatırlanmalıdır. Yahşi Cevher ve Güngör'ün (2015: 2273) araştırmasına göre uluslararası öğrencilerin çoğu (%76) akademik Türkçe derslerinin B2-C1 kur düzeylerinde verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aynı araştırmada katılımcıların %19'u lisans öncesi bu dersin verilmesini önermiştir. Literatürdeki bilgiler ile bu araştırmanın ilgili bulguları akademik Türkçe derslerinin ne zaman ve kaç saat verilmesi gerektiğine yönelik ortak bir anlayış olmadığını göstermiştir. Bu durumun ana nedeni araştırmanın ikinci alt probleminde ifade edilen öğretim programı eksikliği olarak düşünülebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde akademik Türkçe dersine yönelik öğretici temasına ulaşılmıştır: Bu dersin TÖMER'lerdeki öğretim görevlileri tarafından verilmesi, en az yüksek lisans mezunu öğreticilerin veya doktora mezunu öğreticilerin bu dersi yürütmesi, fakültelerdeki öğretim üyelerinin akademik Türkçe öğretimi yapması öğretici özellikleri kategorisinde ulaşılan verilerdir. Öğreticilerin mesleki gelişimi için de kursların düzenlenmesi ve fakültelerdeki öğretim üyeleriyle koordineli olunması bilgilerine ulaşılmıştır. Seyedi (2019: 99), akademik Türkçe derslerinin içerik odaklı olmasından dolayı TÖMER'lerdeki öğreticiler tarafından verilmesinin yeterli olmayacağını ifade etmiştir. Öte yandan alan uzmanlarının dil öğretimi hususunda öğrencilere destek olamayacağı için alan uzmanlarının öğreticilerle birlikte bu eğitimi vermelerini önermiştir. Yahşi Cevher ve Güngör (2015: 2272) ise uluslararası öğrencilerin en çok bu dersin TÖMER'lerdeki öğreticiler tarafından verilmesini, ardından TÖMER'ler bünyesinde ve fakülteler ile iş birliği içerisinde verilmesi gerektiğini ifade ettiklerini belirlemiştir. Literatürdeki bilgiler ile bu araştırmanın verileri, akademik Türkçe derslerinin kim tarafından verileceğine ilişkin farklı görüşler olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin akademik Türkçe derslerinden beklentilerinin alana yönelik anlama ve anlatma etkinliklerinin olması, TÖMER öğreticilerinin alan içeriklerine hâkim olamaması ve alanlara özgü terimlerin farklılaşması bu durumun nedeni olabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi akademik Türkçe dersinde kullanılabilecek sözlük temasıyla ilgilidir. Alan bazlı terim sözlüğünün hazırlanması, Türk Dil Kurumu Genel Ağ adresindeki sözlüklerden yararlanılması, derlem çalışmalarından yararlanılması öne çıkan bulgulardır. Literatürdeki bazı araştırmalar akademik Türkçe dersi görmeyen uluslararası öğrencilerin alan derslerindeki kavram ve terimleri anlamakta güçlük çektiklerini (Yahşi Cevher ve Güngör, 2015: 2272), uluslararası öğrencilerin

alan terminolojisinden dolayı ders materyallerini okumada zorluk yaşadıklarını (Demir, 2017: 208; Konyar, 2019: 92) saptamıştır. Belirtilen tespitler, akademik Türkçe derslerine ilişkin alan bazlı terim öğretiminin yapılması gerektiğini düşündürmektedir. Ancak Demir'in (2020: 5) "Akademik metinler hiçbir dilde ilgili alanın uzmanı olmayanlarca öylesine anlaşılmaz; akademik metinlerin üretimi gibi anlaşılması da alanla ilgili belli bir bilgi birikimini gerektirir." görüşü bu hususta dikkate alınmalıdır. Buradan hareketle akademik söz varlığı öğretiminin akademik metin türleri ve özellikleri, metnin bölümleri, akademik dil becerilerinin terimleri, akademik metinlerde karşılaşılan dil bilgisi yapıları temel alınarak yapılabilir. Ayrıca bölümlere özgü teknik söz varlığının öğretilmesi zorunlu olduğunda bu öğretimin basit terimler üzerinden yapılması ve TÖMER'lerdeki öğreticilerin bölümlerdeki uzmanlardan yardım alması önerilebilir. Diğer taraftan "lisans öncesi genel akademik Türkçe", "lisansüstü öğrenim öncesi özel akademik Türkçe" derslerinin zorunlu tutulması, bu derslerin ilkinde lisans düzeyinde gerekli olabilecek genel akademik dil becerileri, ikincisinde ise alana yönelik içerik odaklı akademik dil becerileri öğretimi yapılması düşünülebilir.

Akademik Türkçe dersi için öğretim materyalleri teması araştırmanın altıncı alt bulgusunu oluşturmaktadır. Ders kitabı, ses/video kayıtları ve akademik metin türleri en çok ulaşılan kodlardır. Materyal özellikleri kategorisinde; alanlara göre metinlerin kullanılması, akademik dil becerilerini destekleyecek materyallerin geliştirilmesi, materyallerin akademik dil bilgisi öğretimine imkân vermesi, akademik konuşma ve yazma odaklı olması ve materyallerde sıklığa dayalı söz varlığı öğretimi yapılması kodları belirlenmiştir. Demir (2020: 111) hem lisans hem de lisansüstü öğrencilerinin en önemli gördüğü akademik okuma etkinliğinin ders kitabı okuma olduğunu saptamıştır. Bunu lisans öğrencileri açısından ders notu okumak, lisansüstü öğrenciler açısından ise bilimsel makale okumanın takip ettiğini belirlemiştir. Aynı araştırmada akademik dinleme açısından ders dinlemek ve derste yapılan tartışmaları takip etmenin önemli kabul edildiği ortaya konulmuştur. Demir'in (2020) bulguları bu araştırmada ulaşılan ders kitabı, ses/video kayıtları ve akademik metin türleri kodlarını desteklemektedir. Akademik Türkçe dersine hitap eden ders materyallerinin daha önceden belirlenmiş temel hedefler ve kazanımlar ışığında hazırlanması ön koşul olarak düşünülmelidir. Aksi takdirde öğrenme girdi ve çıktıları bakımından birbirinden farklı düzeyde uluslararası öğrencilerin olması kaçınılmazdır.

Akademik Türkçe dersi için disiplin ayrımı teması araştırmanın yedinci alt bulgusunu oluşturmaktadır. Disiplin ayrımının yapılması en çok ulaşılan bulgudur. Ayrıca disiplin ayrımının yapılmaması, disiplin ayrımı yapıldıktan sonra bölüm tasnifinin de yapılması ve öğrenci sayısına göre hareket edilmesi kodları tespit edilmiştir. Ekmekçi (2017: 284), araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kurs program içeriklerinin alana yönelik düzenlenmesi ve alanla ilgili metinlerin okutulması gerektiğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca aynı araştırmada öğrencilerin yükseköğrenime başlamadan önce alana özel bir hazırlık sürecinden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ekmekçi'nin (2017) tespitleri, bu araştırmanın yedinci alt bulgusunda ifade edilen disiplin ayrımı ve bölüm tasnifi görüşlerini desteklemektedir. Bunun yanı sıra Ekmekçi'nin (2017) belirlediği "özel ayrı bir hazırlık sürecinden geçirilmesi" görüşü yukarıda ifade edilen "lisansüstü öğrenim öncesi özel akademik Türkçe dersi" önerisini de desteklemektedir.

Araştırmanın son alt bulgusu akademik Türkçe dersinin zorunlu olup olmamasıyla ilgilidir. Bütün uluslararası öğrencilere zorunlu olması ve isteğe bağlı olarak yapılması öne çıkan bulgulardır. Bir katılımcının ana dili Türkçe olan öğrenciler için de zorunlu olmasını belirtmesi dikkat çekmektedir. Yahşi Cevher ve Güngör (2015: 2272), öğrenci görüşlerine göre fakülte öncesi akademik Türkçe dersi görmenin birtakım yararları olacağını belirlemiştir: Alan derslerini anlamakta kolaylık sağlaması,

zaman kaybını önlemesi, özgüveni artırması ve alanlara göre farklılaşan terimleri anlamakta yardımcı olması bu yararlardan bazılarıdır. Ekmekçi (2017: 283) de benzer biçimde uluslararası öğrencilerin lisans öğrenimlerinde dil sorunları yaşadığını ve bu sorunların hedef dili öğrenme motivasyonlarına olumsuz etki yaptığını belirlemiştir. Literatürdeki tespitler, bu araştırmada ulaşılan akademik Türkçe dersinin zorunlu olması görüşünü desteklemektedir. Buradan hareketle akademik Türkçe dersinin bütün uluslararası öğrencilere zorunlu olması sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Akademik Türkçe dersi için resmî bir kurum tarafından alan uzmanlarından oluşan bir komisyon oluşturulmalıdır. Bu komisyon "Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dersi Öğretimi Programı"nı hazırlamalıdır.

- "Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dersi Öğretimi Programı", lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyleri dikkate alınarak planlanmalıdır. Birinci düzey, lisans öğrenimi öncesi genel akademik Türkçe becerileri, ikincisi lisansüstü öğrenim öncesi özel akademik Türkçe becerilerini temel almalıdır.

- "Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dersi Öğretimi Programı"nda "Gerekçe, Yaklaşım, Amaçlar, Kazanımlar, Yöntem-Teknik, Ölçme-Değerlendirme, Etkinlik Örnekleri, Akademik Söz Varlığı Listeleri" başlıklarına yer verilmelidir.

- "Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dersi Öğretimi Programı"nda dersin ne zaman verileceği, verilme süresi ve saati bilgileri yer almalıdır.

- Akademik Türkçe dersi nihai olarak öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmek üzere planlanmalıdır.

- Akademik Türkçe dersini kimin veya kimlerin vereceği ve bu öğreticilerin pedagojik yeterlikleri yasal zeminde belirlenmelidir.

- Akademik Türkçe dersinin materyalleri "Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dersi Öğretimi Programı" doğrultusunda hazırlanmalıdır.

- Genel akademik Türkçe dersi fen, sosyal, eğitim ve sağlık bilimleri ayrımı gözetilerek özel akademik Türkçe dersleri de bölüm tasnifi yapılarak verilmelidir.

- Akademik Türkçe dersi, bütün uluslararası öğrencilere zorunlu olmalıdır.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Christison, M. A. & Krahnke, K. J. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly, 20*(1), 61-81.

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. M. Bütün, & S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çiftler, F. & Aytan, T. (2019). Yabancılar için akademik Türkçe kitapları üzerine bir inceleme. *IJLET*, *7*(4), 75-91.

Demir, D. (2017). Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demir, D. (2020, Aralık 4). Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I kitabı üzerine bir değerlendirme (Tam metin bildiri). *2. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, İzmir, Türkiye. https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/viewAuthorProceeding.jsp adresinden 15.05.2021 tarihinde alınmıştır.

Demir, N. (2020). Akademik Türkçe ve temel sorunları. B. Tüfekçioğlu (Ed.), Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama- içinde, (s. 1-21). Ankara: Pegem.

Demiriz, H. & Okur, A. (2019). Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(2), 436-449.

Deniz, K. & Karagöl, E. (2019, Ekim 16-18). Akademik yazma açısından akademik Türkçe ders kitapları. (Tam metin bildiri). *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, Samsun, Türkiye. https://drive.google.com/file/d/1H2WO07ZmKYKLC2vg4_wGzBzUZz8VpK-j/view adresinden 15.05.2021 tarihinde alınmıştır.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 adresinden 05.02.2021 tarihinde alınmıştır.

Dolmacı, M. (2015). A corpus study of academic Turkish vocabulary: Implications for Teaching Turkish as a foreign language, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ekmekçi, V. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması, (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Er, M. & Uslu Üstten, A. (2017). Akademik Türkçe öğretiminde yabancı öğrencilerin yazılı anlatım yanlışları üzerine bir değerlendirme (Özet bildiri). *Resscongress-Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu*, Balıkesir, Türkiye. https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/40a4bfb1-4294-4193-a090-e1747af86e11/akademik-turkce-ogretiminde-yabanci-ogrencilerin-yazili-anlatim-yanlislari-uzerine-bir-degerlendirme adresinden 15.05.2021 tarihinde alınmıştır.

Feller, Rebekah R. (2015). Academic language acquisition. (Master's theses). The College at Brockport: State University of New York.

Global scale of English learning objectives for academic English. (2015). Pearson Education. https://online.flippingbook.com/view/990489/11/ adresinden 09.12.2020 tarihinde alınmıştır.

Göçen, G. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama- içinde, (s. 225-269). Ankara: Pegem.

Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *6*(1), 43-84.

Gürata, E. K. & Durmuş, M. (2020). Özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında akademik amaçlı Türkçenin yeri. B. Tüfekçioğlu (Ed.), Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama- içinde, (s. 41-68). Ankara: Pegem.

Hasırcı Aksoy, S. (2021). Lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçe özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17*(35), 1705-1728.

İltar, L. (2021). Türkçeyi Yabancı dil olarak öğrenenlerin C1 yazma sınavındaki dil bilgisi hatalarının düzeylere göre dağılımı. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı,* 129-147.

Karagöl, E. (2018). Akademik yazma açısından lisansüstü tezler. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s. 253-266). Ankara: Anı.

Konyar, M. (2019). Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Memiş, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminin güncel sorunları*. Ankara: Pegem.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

Moralı, G. (2019). Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi: bir doküman incelemesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *4*(2), 57-72.

Özcan, E., Eroğlu, S. & Demirdöven, G. H. (2018). Akademik Türkçe dersi alan yabancı öğrencilerin okuduğunu özetleme becerilerinin incelenmesi (Özet bildiri). *4th ICPESS*, Venedik, İtalya. http://www.registericpess.org/index.php/ICPESS/article/view/1581 adresinden 15.05.2021 tarihinde alınmıştır.

Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara. Pegem.

Saban, A. & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.

Sallabaş, M. E. & Korkmaz, C. B. (2019, Ekim 24-26). Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe-sosyal bilimler ders kitabının tematik yaklaşım bağlamında incelenmesi (Tam metin bildiri). *II. Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul, Türkiye. https://avesis.yildiz.edu.tr/yayin/fda3d9c2-4b24-4dfc-8d8c-013794444ab7/uluslararasi-ogrenciler-icin-akademik-turkce-sosyal-bilimler-derskitabinin-tematik-yaklasim-baglaminda-incelenmesi adresinden 15.05.2021 tarihinde alınmıştır.

Seggie, N. F. & Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma yöntemi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 11-22). Ankara: Anı Yayıncılık.

Seyedi, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Seyedi, G. (2020). Akademik dilin yapısı ve genel tanımı. B. Tüfekçioğlu (Ed.), Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama- içinde, (s. 23-39). Ankara: Pegem.

Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon.

Tüfekçioğlu, B. (2018). Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı, (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uslu Üstten, A. & Yılmaz, H. (2020). An evaluation of the mistakes made by native Arabic speakers in their writing assignments of academic Turkish course. *International Journal of Curriculum and Instruction, 12*(2), 815-832.

Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.

Yahşi Cevher, Ö. & Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. *IJLET (UDES 2015),* 2267-2274.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yüksek Öğretim Kurulu. (2019). Seçmeli akademik Türkçe dersi. 22.03.2019 tarihli ve 75850160-302.01.02-E.20764 sayılı yazı.

Extended abstract

Introduction

The ultimate goal of the Academic Turkish course is to improve the academic language skills of its students. It is more of a quality for international students to adapt to higher education and to provide

students with the academic language skills required at this level. However, the problems such as the lack of curriculum of the said course, the time and duration of its teaching, its instructional features, materials, the fact that the classes are not formed according to the disciplines (social, science, health sciences) and the course is/is not compulsory have still not been resolved. In order to contribute to the solution of the mentioned problems, the opinions of academic Turkish textbook authors and those who produce scientific texts in this field are important. The aim of the research is to examine the views of textbook and scientific text writers on academic Turkish teaching (basic objectives, curriculum, time and duration of the course, instructive features, dictionary and course book qualifications, disciplinary distinction, and whether the course is compulsory or not).

Methodology

In the research, which was designed as a qualitative case study, data were collected through semi-structured interview form from twenty-one authors who prepared a textbook and scientific text for academic Turkish teaching. The data in the research were collected using a semi-structured interview form. In the first part of the form, which consists of two parts, the educational status of the researchers, their TÖMER experience and their academic Turkish teaching status; In the second part, there are eight questions to collect data on sub-problems. The draft question texts prepared by the researchers were sent to three field experts who have scientific research on teaching Turkish as a foreign language and academic Turkish. After the feedback from the field experts, a preliminary application was made and the questions were finalized. Data were evaluated with inductive content analysis.

Findings and discussion

“The main objectives of the Academic Turkish course are to acquire four basic language skills at an academic level and to teach academic vocabulary.” conclusion has been reached. In addition, it has emerged that there is a need for a curriculum that will provide listening/watching, speaking, reading and writing skills at an academic level for the academic Turkish course. It showed that there is no common understanding about when and how many hours academic Turkish lessons should be given. The main reason for this situation can be considered as the lack of curriculum expressed in the second sub-problem of the research. The result is that there are different opinions about who will teach academic Turkish lessons. The reason for this situation may be that students' expectations from academic Turkish lessons are comprehension and explanation activities related to the field, TÖMER teachers' inability to master the field contents and the differentiation of field-specific terms. It has been concluded that the academic Turkish course is compulsory for all international students.

*Çalışmaya iki yazar da eşit oranda katkıda bulunmuştur.

*Çalışma için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 38561 sayılı belge ile gerekli izinler alınmıştır.

15- Korona, Korona Virüsü, Kovid-19, Pandemi, Virüs sözcüklerinin tanımı, kökeni ve yazımı

Ebubekir ERASLAN[1]

APA: Eraslan, E. (2021). Korona, Korona Virüsü, Kovid-19, Pandemi, Virüs sözcüklerinin tanımı, kökeni ve yazımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 231-249. DOI: 10.29000/rumelide.1036513.

Öz

Tüm dünyayı 2020 yılı içerisinde tamamen etkisi altına alan, şu an için altı milyona yakın insanın ölümüne neden olan küresel salgın yüzünden, dünyadaki tüm dillerde olduğu gibi Türkçeye de yepyeni sözcükler, yapılar ve yazımlar gelmiştir. *Korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs* gibi sözcükler bunlar içerisinde en önde gelenleri olarak neredeyse iki senedir hayatımızın ve de dilimizin içerisinde yaşamaktadır. Dünya genelini etkileyen böyle bir büyük salgının neredeyse bir asırdır görülmemesi, hızlıca tüm dünyaya yayılması, ülkelerin çok hızlı bir şekilde kısıtlamalara gitmek mecburiyetinde kalmaları vb. sebeplerle söz konusu sözcükler konuşulamadan, tartışılamadan dilleri etkiledi ve etkilemeye devam etmektedir. Türkiye'de *korona, korona virüsü, kovid 19, pandemi, virüs* gibi kelimelere bakıldığında bu sözcüklerin tanımlarının net bir şekilde yapılamadığı, kökenlerine dair farklı farklı görüşlerin olduğu, yazımları konusunda hâlâ bir birlikteliğin sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Tüm bunların tespit edilerek bilimsel çıktılarının bir an evvel ortaya çıkarılması, yanlışların doğrulanması, eksikliklerin giderilmesi, doğruların da yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bunun için başta Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı olmak üzere, Türk Dil Kurumu, Sivil Toplum Kuruluşları, Yazılı ve Görsel Basın ve toplumun tüm kesimlerine düşen büyük sorumluluklar bulunmaktadır. Tüm bu kurum ve kuruluşlarla, fertlerin bağımlı ve bağımsız olarak yapacakları faaliyetlerle daha kalıcı çözümlere ulaşılabileceği gerçeği apaçık bir şekilde ortadadır.

Anahtar kelimeler: Korona, Korona Virüsü, Kovid-19, Pandemi, Virüs

Definition, origin and spelling of the words Corona, Coronavirus, Covid-19, Pandemic, Virus

Abstract

Due to the global epidemic, which completely affected the whole world in 2020 and caused the death of nearly six million people, brand new words, structures and spellings came to Turkish as in all languages in the world. Words such as *corona, corona virus, covid-19, pandemic, virus* have been in our lives and our language for almost two years as the leading ones among these. Such a mojor epidemic affecting the world has not been seen for almost a century, spreading rapidly all over the world, countries have to go to restrictions very quickly, etc. For these reasons, the terms in question have affected and continues to affect languages without being spoken or discussed. When we look at words such as corona, corona virus, covid-19, pandemic, virus in Turkey, it is seen that the definitions of these words cannot be made clearly, there are different opinions about their origins, and there is still no unity in their spelling. It is necessary to determine all of these and put the scientific outcomes

[1] Dr. Öğr. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türk Dili Bölümü (Muğla, Türkiye), ebubekireraslan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3713-1242 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036513]

as soon as possible, to verify the mistakes, to eliminate the deficiencies and to spread the truths. For this, there are great responsibilities falling on the Ministry of Health of the Republic of Turkey, the Turkish Language Institution, Non-Governmental Organizations, the Written and Visual Media and all segments of the society. The fact that more permanent solutions can be achieved with the actions of individuals, dependent and independent, with all these institutions and organizations, stands before us clearly.

Keywords: Corona, Coronavirus, Covid 19, Pandemic, Virus

Giriş

2019 yılında Çin'de ortaya çıkan daha sonra tüm dünyaya yayılan ve ülkemizde de 2020'nin ilk aylarında görülmeye başlayan küresel salgın nedeniyle tüm dünya dillerinde olduğu gibi Türkçede de *korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs* gibi sözcükler sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Üstelik bu sözcükler Türkçeye çok farklı anlamları, yazımları, yapıları ve söyleyişleri de beraberinde getirmiştir. Tüm bu ve buna benzer sözcüklerle yapıları; Türkçe sahaya, halkın kullanımına sokmaktadır. Çünkü dil yaşayan, capcanlı bir varlıktır.

Türkiye; *korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs* gibi sözcüklerin bazılarıyla salgından önce bazılarıyla da tüm dünyada olduğu gibi salgından sonra tanışmıştır. Bugün için *korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs* sözcükleri terim hâline gelmiş ve toplumun tamamına mal olmuş durumdadır.

Dil, bir milleti oluşturan her bir ferdin ortak malıdır. Küresel bir salgın hâline gelen, hayatları kısıtlayan salgın hastalığa ve onun beraberinde getirdiği sözcüklere karşı başta kamu kurum ve kuruluşları olmak üzere toplumun her bir ferdinin üzerine düşen büyük sorumluluklar bulunmaktadır. T.C. Sağlık Bakanlığı, Türk Dil Kurumu, Yazılı ve Görsel Basın, Sivil Toplum Kuruluşları başta olmak üzere herkesin *korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs* gibi sözcükleri tanımlarken, yazarken, söylerken üzerlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sorumluluklar en azından maske-sosyal mesafe-hijyen kadar önemsenmeli ve içselleştirerek hayatın bir parçası hâline getirilmelidir.

Yöntem

Belgesel tarama yöntemiyle (Karasar, 2009: s. 183) elde edilen bilgilere göre *korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs* sözcüklerinin tanımı, kökeni ve yazımı yazılı ve elektronik kaynaklara bağlı kalınarak verilmiştir.

Korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs sözcüklerinin yazımı konusunda Türkiye'de en sık kullanılan ve kullanıcıların arama sayılarını gösteren internet arama motorlarından olan "google, instagram, yandex, bing"in 03.04.2021 tarihindeki verilerine; sosyal medya platformu "instagram ve facebook"un 03.04.2021-10.04.2021 tarihleri arasındaki datalarına müracaat edilmiş ve tüm bunlar sayısal verileriyle birlikte tablolar hâlinde sırasıyla ilgili başlıklarda gösterilmiştir. Böylece yazım konusunda hangi sözcük yazımının tercih edilmesiyle daha doğru ve sık kullanıma ulaşılabileceği konusunda ortak bir kanaate varılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu sözcüklerin *Yazım Kılavuzu* (TDK, 2021) ve Türk dil bilgisi kurallarına göre olması gereken şekilleri hususunda da alan taraması yapılarak durulmuştur.

Amaç

Çalışmanın amacı; *korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi ve virüs* sözcüklerinin tanımlarını doğru bir şekilde yapmak, kökenlerini tespit etmek, yazımları konusunda ortaya çıkan farklılıkların nedenini belirlemek ve bunları Türkçenin yapısına göre en aza hatta teke indirmek ve de bu sözcüklerin doğru yazımı konusunda literatürün oluşmasına katkıda bulunmaktır. Ayrıca adı geçen sözcüklerin Türkçeleştirilmesi hususunda yapılacak çalışmalara destek olmak hedeflenmiştir.

1. Korona, Korona Virüsü, Kovid-19, Pandemi, Virüs

Korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs sözcüklerine bakıldığında kronolojik olarak Türkçede sırasıyla *virüs, korona, korona virüsü, pandemi ve kovid-19* sözcüklerinin kullanım alanına çıktığı görülmektedir. Bu sözcüklerden sadece *kovid-19* adı, salgından sonra hem dünya dillerine hem de Türkçeye girmiştir. Bunun dışındaki diğer sözcükler, dünyada ve Türkiye'de az da olsa bilinen sözcüklerdir. Günümüzde bu kelimelerin Türkçedeki kullanım sıklıkları diğer yıllara göre daha fazladır. Zaten bu durum, sözcüklerin yazımlarını derlediğimiz arama motorları ve sosyal medya platformlarındaki sayısal verilerden de anlaşılabilmektedir.

1.1. Korona

1.1.1. Tanımı

Tablo 1. *Korona*nın tanım bilgileri.

Güncel Türkçe Sözlük (TDK, 2021)	Güneş tacı
Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu (TDK, 2021)	Güneş atmosferinin yoğunluğu çok düşük ve çok sıcak en dış katmanı
Türkçe-İtalyanca Sözlük (Bernardo De Parigi, haz. Kartallıoğlu, 2015: s. 537-825)	Taç.
Latince Türkçe Sözlük (Kabaağaç ve Alova, 1995: s. 136)	Çelenk, taç. İklile takımyıldızı, erafta duran, halka oluşturan seyirciler. Bir yeri saran askerler, kuşatma hattı.
Su Ürünleri Terimleri Sözlüğü (Mustafa Sarıeyyüpoğlu vd, 2009: s. 170)	Deniz lalelerinin tekası. Rotator gibi bazı hayvanların başlarında bulunan silli, halkasal yapı.
Kimya Terimleri Sözlüğü (Somer ve Yaşar 2009: s. 143)	Yüksek gerilimli hatlarda ve kıvılcımla ateşlenen motorlarda daha çok gözlenen, oksijenin iyonlaşıp ozon oluşmasına sebep olan elektriksel boşalım etkisi. Oluşan ozonun şiddetli yükseltgeyici etkisinden dolayı bu tür yerlerdeki kablo, tel veya fiş bağlantılarında yükseltgenmeye dirençli naylon, neopren ve diğer sentetik maddeler kaplama için kullanılır.
Biyoloji Terimleri Sözlüğü (Karol vd, 2010: s. 383)	Aken tipi meyveye sahip bazı bitki meyvelerinin üzerinde taç şeklinde yer alan yapılar. Deniz lalelerinin tekası. Rotatar gibi bazı hayvanların ön tarafında bulunan silli, halkasal yapı.
Latince Tıp Terimleri Sözlüğü (Güler, 2012: s. 466)	Taç, baş çelengi, tesbihcik çiçekte taç; taç biçimindeki yapı; taç benzeri kıvrım yapmış oluşum; dişin dişetlerinin dışında kalan bölümü.

Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü (Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü Çalışma Grubu, 2017: s. 1207)	Taç, çelenk. Taç veya çelenge benzeyen oluşum.
Zülfikar (2020c: s. 11)	Taç; ay halesi, ay ağılı.

Derleme Sözlüğü'nde (2021) *korona* kelimesinin, Maçka ve köyleri-Trabzon'da *zavallı* karşılığıyla tespit edildiği görülmektedir. Mevcut bu durumun eş seslilikten kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca *Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi*'nde (1934: s. 155) *korana~koran* sözcüğünün, *bedbahtlık* karşılığıyla Trabzon'dan derlendiği bilgisi de yer almaktadır.

Korona sözcüğü; Kimya Terimleri Sözlüğü'nde (Somer ve Yaşar, 2009: s. 143), *Su Ürünleri Terimleri Sözlüğü*'nde (Mustafa Sarıeyyüpoğlu vd, 2009: s. 170), *Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü*'nde (Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü Çalışma Grubu, 2017: s. 188, 403, 886, 1207, 1215, 1309, 1364, 1833, 1897, 1942, 1970, 2056, 2062, 2120) birer kez geçmektedir. *Açıklamalı Yürek Bilimi Terimleri Sözlüğü*'nde (Acartürk, 2020: s. 134-139) iki kez *koronal düzlem* ve *Latince Tıp Terimleri Sözlüğü*'nde (Güler, 2012, s. 92) *coronalis, coronans, coronare, coronatus, coronarius* madde başları ve *ciliary corona, corona capitis, corona ciliaris, corona clinica, corona dentis, coron glandis, corona glandis penis, corona radiata, corona seborrheica, corona veneris* iç maddeleriyle geçmektedir. Tümünün toplamındaysa yirmi bir *korona*lı sözcüğün; *arterya koronarya dekstra, arterya koronarya sinistra, coronaviridae, hindilerin koronavirüs enteritisi, korona, korona dentis, korona radiata, koronalis, koronaryus, koronavirüsler, koryum korona, ligamentum koronaryum hepatis, margo koronalis, regio koronalis, SARS'la ilişkili koronavirüs, sığırların koronavirüs enfeksiyonu, sinüs koronaryus, sulkus koronalis, sulkus koronaryus, sutura koronalis, tela subkutenea korona* terimleriyle veya bu sözcüğün türevleriyle kullanıldığı görülmektedir. Özellikle *covid-19* virüsünün orijinin hayvan kaynaklı olduğu düşünülürse *Veteriner Terimleri Sözlüğü*'ndeki (2017: s. 188, 403, 886, 1207, 1215, 1309, 1364, 1833, 1897, 1942, 1970, 2056, 2062, 2120) yirmi bir terimin varlığının nedeni daha iyi anlaşılmaktadır. Zira literatür, *korona* öncesinde de *korona* sözcüğüne ve onun türevlerine yabancı değildi ve *korona* terim olarak literatürde kullanılan bir sözcüktü.

Netice itibarıyla *kovid-19*'a neden olan virüsün yüzeyinde bulunan ve uzmanların mikroskobik incelemeleri neticesinde bir *tac*a (*korona*) benzettikleri küçük sivri uçlar *korona* olarak adlandırılmış, bu sözcüğün *virüs* kelimesiyle de birleşmesiyle salgına neden olan virüsün adı konulmuştur. Hatta *korona* adlandırması hastalığın *kovid-19* gibi kısaltılmış adı hâline dahi gelmiştir.

Mevcut tanımlar dikkate alındığında *korona*nın su ürünleri, kimya, biyoloji, tıp, veterinerlik, kimya, gök bilimi alanlarında benzer/farklı tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Bu sebeple; tıp literatüründeki kullanım alanının benzetme ilgisiyle sağlandığı düşünüldüğünde *korona* sözcüğünün Türkçe karşılığının *taç* sözcüğüne denk gelmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

1.1.2. Kökeni

Tablo 2. *Korona*nın köken bilgileri.

Güncel Türkçe Sözlük (TDK, 2021)	İtalyanca
Su Ürünleri Terimleri Sözlüğü (Mustafa Sarıeyyüpoğlu vd, 2009: s. 170)	Latince
Kimya Terimleri Sözlüğü (Somer ve Yaşar, 2009: s. 143)	İngilizce

Yukarıdaki basılı ve elektronik sözlükler *korona*nın kökenine dair farklı görüşleri barındırsa da sözcüğün aslının *corona* olduğu ve Latinceden (Mustafa Sarıeyyüpoğlu vd, 2009: s. 170) İtalyancaya (Güncel Türkçe Sözlük, 2021; Bernardo De Parigi, Türkçe-İtalyanca Sözlük, haz. Kartallıoğlu, 2015: s. 158), İtalyancadan da İngilizceye (Somer ve Yaşar, 2009: s. 143) geçtiği, oradan da tüm dünya dillerine ödünçleme yapıldığı anlaşılmaktadır. Yani sözcüğün Latinceden sonraki kaynak dili İngilizce olmuş, buradan da tüm dünya dillerine yayılmıştır.

1.1.3. Yazımı

1665 yılında Bernardo De Parigi'nin yazdığı *Türkçe-İtalyanca Sözlük*'te (Kartallıoğlu, 2015: s. 537-825) *korona*, *corona* şeklinde yazılmıştır. *Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü*'nde (Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü Çalışma Grubu, 2017: s. 1207) de *korona*nın kaynak dilde *corona* şeklinde yazıldığı belirtilmektedir.

Yazım Kılavuzu'nda (TDK, 2021) "Alıntı Kelimelerin Yazılışı" bölümünde dört başlık bulunmaktadır. Bu dört başlığın hemen altında da iki alt başlık yer almaktadır. Bu iki alt başlık bu bölümün aynı zamanda istisnaî bilgilerini de içermektedir. Burada *korona* sözcüğüyle ilgili doğrudan olmasa da dolaylı olabilecek şu iki istisnaî bilgi bulunmaktadır:

Aşağıdaki durumlarda Batı kökenli kelimeler özgün biçimleri ile yazılırlar:

1. Bilim, sanat ve uzmanlık dallarında kullanılan bazı terimler: andante (müzik), cuprus (kimya), deseptly (eczacılık), quercus, terminus technicus (teknik terim) vb.

2. Latin yazı sistemini kullanan dillerden alınma deyim ve sözler: Veni, vidi, vici (Geldim, gördüm, yendim); conditio sine qua non (Olmazsa olmaz); eppur si mouve (Dünya her şeye rağmen dönüyor); to be or not to be (olmak veya olmamak); l'art pour l'art (Sanat sanat içindir); l'Etat c'est moi (Devlet benim); traduttore traditore (Çevirmen haindir); persona non grata (istenmeyen kişi) vb.

Söz konusu istisnaî durumların, ödünçleme yoluyla Türkçeye geçmiş kelimelerin orijinal yazılış ve söyleyişinden kopmamak adına konulduğu açıktır. Fakat net bir kuralın ortaya konulmaması, ilk istisnadaki "bazı" gibi bir ifadeyle bilimsellikten uzaklaşılması kafa karışıklığını artırmaktadır.

Tablo 3. *Korona*nın farklı yazımlarının internet arama motorlarındaki sonuçları.

	Google	**Yandex**	**Bing**
corona	913.000.000	10.000.000	68.000.000
korona	192.000.000	20.000.000	28.200.000

Tablo 4. *Korona*nın farklı yazımlarının sosyal medya platformlarındaki sonuçları.

	İnstagram	**Facebook**
corona	28.400.000	3.300.000
korona	1.600.000	160.000

Yukarıdaki tablolarda hem internet arama motorlarında hem de sosyal medya platformlarında *corona*lı yazımın *korona*lı yazıma göre daha sık tercih edildiği görülmektedir. Bunda da sözcüğün kaynak dilinin Batı kökenli olması ve dünyada bu isimle adlandırılması nedeniyle ve de evrensellik düşüncesiyle *corona*lı şeklin en azından sağlık bilimlerinde tercih edilmek istenmesinden kaynaklandığı

düşünülmektedir. Bunlara rağmen *corona* veya *korona* sözcüğünün aynı etiket bilgisinde yer aldığı örneklere de tanıklık edilmektedir. (bkz. Covid-19 Sözlüğü, 2021)

Türkçede tabiat taklidi sözcüklerin dışında kelime başında genellikle *c* sesinin bulunmayışı (Ergin, 2007: s. 59); Batı dillerinden alıntılanan ve başında *c* ünsüzü bulunan sözcüklerin tonsuz hâllerinin tercih edilmesi ve bunun örneğinin yabancı kökenli kelimelerde rastlanması (Özkan, Tören ve Esin, 2006: s. 347); sözcüğün orijinalinin *c* harfiyle yazılıp Türkçede *k* harfiyle okunması, tam olarak doğru olmasa da Türkçenin konuşulduğu gibi yazıldığı fikri gibi sebeplerle *corona*nın *korona* şeklinde yazılmasını ve okunmasını zarurî hâle getirmektedir.

1.2. Korona Virüsü

1.2.1. Tanımı

Tablo 6. *Korona virüsü*nün tanım bilgileri.

Covid-19 Sözlüğü (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2021)	Tek zincirli RNA'ya sahip, zarflı, yüzeyinde protein çıkıntıları olan büyük virüs ailesi. Koronavirüsler (CoV), hafif ve orta derecede şiddetli solunum yolu hastalıkların yanı sıra MERS (Orta Doğu Solunum Sendromu), SARS (Şiddetli Akut Solunum Sendromu) ve COVID-19 (Yeni Koronavirüs Hastalığı) gibi şiddetli seyreden hastalıklardan da sorumludur.
Biyoloji Terimleri Sözlüğü (Karol vd, 2010: s. 125)	Soğuk algınlığı ve üst solunum yolu enfeksiyonlarına sebep olan, 80-160 nm. çapında tek iplikli RNA (pozitif iplikli) içeren kılıflı, kılıfın üzeri çıkıntılarla kaplı virüs familyası.
Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü (Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü Çalışma Grubu, 2017: s. 1207)	RNA genom yapısına sahip, yaklaşık 100 nm çapında, zarflı ve güneş hüzmesi görünümünde köpek, kedi, sığır ve insan başta olmak üzere birçok türde özellikle mide-bağırsaklarda enfeksiyonlara neden olan virüs ailesi. Coronaviridae

Korona virüsü; *Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü*'nde (Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü Çalışma Grubu, 2017: s. 886-1207-1897-1942) birer kez olmak üzere dört defa *hindilerin koronavirüs entarisi, koronavirüsler, SARS'la ilişkili koronavirüs, sığırların koronavirüs enfeksiyonu* terimleriyle kullanılmaktadır. *Korona virüsü* hastalığının Çin'de hayvandan insana bulaşması sonucu başladığı akla getirilir ve *Veteriner Terimleri Sözlüğü*'ndeki (2017: s. 886-1207-1897-1942) dört terimin varlığı da bu bilgiye eklenirse bilim dünyasının *korona virüsü* adına yabancı olmadığı anlaşılmaktadır. Belki de bu yüzden *yeni tip korona virüsü* teriminin, alan yazınında *korona virüsü* yerine zaman zaman tercih edilerek neden kullanıldığı daha iyi anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki tanımlara dayanarak *korona*nın *taç*, *virüs*ün de *zehir* anlamına geldiği düşünülürse *korona virüsü* için *taç zehri* veyahut *virüs*ün artık Türkçeleştiği varsayılırsa *taç virüsü* karşılığı kullanılabilir.

1.2.2. Kökeni

Tablo 7. *Korona virüsü*nün köken bilgisi.

Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü (Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü Çalışma Grubu, 2017: s. 1207)	İngilizce *coronaviruses*.

Yukarıdaki köken bilgisi, *korona virüs*ün tüm dünyaya yayıldığı kaynak dilin düşünülerek verildiği açıktır. Zira yukarıda *korona* maddesinde belirtildiği üzere bu sözcüğün kökeni Latincedir. *Korona* Latinceden İtalyancaya, oradan İngilizceye ve oradan da tüm dünya dillerine geçmiştir. Benzer durum *virüs* için de geçerlidir. Virüs de Latince *virus*ten İngilizceye, oradan da diğer dillere ödünçlenmiştir.

Özetlemek gerekirse *korona virüsü*, *korona* ve *virüs* sözcüklerinden oluşmuş bir birleşik sözcüktür. *Korona*nın Latince *corona*dan, *virüs*ün de Latince *virus* sözcüğünden alıntılandığı düşünüldüğünde ortaya köken olarak Latince iki sözcükten oluşmuş bir birleşik sözcük çıkmaktadır. Tabii ki *korona virüsü*nü popüler hâle getiren, onu diğer dillere transfer eden dil İngilizcedir. Bu yüzden sözlüklerde *korona virüsü* kelimesinin kökeninin İngilizce olduğunun yazılması tamamen doğru değildir demek de doğru değildir.

1.2.3. Yazımı

Korona ve *virüs* sözcüklerinin birleşmesinden oluşmuş *korona virüsü* Türkçede artık bir terim olarak kullanılan, ayrı yazılan ve de ayrı yazılması gereken bir birleşik kelimedir.

Birleşik kelime; "yeni bir kavramı veya yeni bir nesneyi karşılamak üzere iki ya da daha çok kelimenin belirli şekil bilgisi kurallarına uyularak bir anlam birliği oluşturacak biçimde bir araya getirilmesidir" (Korkmaz, 2017b: s. 190) veyahut "bir kavram ya da nesneyi karşılamak amacıyla, anlam değerlerini yitiren iki veya daha çok sözün birleştirilmesi ile oluşturulan yeni sözlerdir" (Karaağaç, 2013: s. 207). Demek ki birleşik sözcük; yeni bir kavramı karşılamak için birden fazla sözcüğün belirli şekil ve anlam kurallarına uyup bir araya getirilmeleriyle oluşturdukları yeni sözlerdir. Buna göre *corona*nın sözcük başında tonsuzlaşması, *virus*ün de dudak uyumuna girmesi ve iki sözcüğün birleşmesi esnasında oluşan belirsiz isim tamlasına iyelik ekinin de eklenmesiyle oluşturulan *korona virüsü* sözcüğü; Türkçe ad+ad+(s)I yapım kuralına göre meydana getirilerek birleştirilmiş.

Terim; "bilim, teknik, sanat, spor, zanaat gibi çeşitli uzmanlık alanlarının kavramlarına verilen sınırlı ve özel anlamdaki ad" (Korkmaz, 2017b: s. 213) veyahut "bilim, teknik, sanat, spor zanaat gibi çeşitli uğraşı alanlarının kavramlarına verilen sınırlı ve özel biçim ve de anlamları ifade eder" (Karaağaç, 2013: s. 798). O zaman terim; farklı uzmanlık alanlarında bir kavramı karşılamak amacıyla kullanılan sınırlı, özel biçimli ve anlamlı sözlerdir. Buna göre *korona virüsü*nün tıp literatüründe kullanılması sınırını, birleşik yapıda ve ayrı yazılması biçimini, *korona* ve *virüs*ün birleşmesiyle yeni bir olguyu ifade etmesi de anlamını belirlediğinden *korona virüsü* artık bir tıp terimi hâline gelmiştir. Ayrıca *korona virüsü*nün; 2019 yılında başlayan ve tüm dünyaya yayılan bir virüsün ana kaynağı olması, insanlığı her alanda etkilemesi, onu sadece tıp literatürünün içinde sınırlandırmanın doğru olmadığını da akla getirtmektedir.

Terimler; "ihtiyaç duyuldukça yapılan, türetilen kelimelerdir" (Zülfikar, 1991a: s. 164). Bu terimler zaman zaman basit, zaman zaman türemiş, zaman zaman da birleştirme yoluyla türetilen sözcüklerdir. Bunlardan iki sözcüğün birleştirilmesiyle oluşturulan terimler, ancak tek bir sözcüğün söz konusu kavramı tek başına karşılayamayacağı zaman kullanılan bir yöntem olmalıdır. Birleştirme yönteminin Türkçede sözcük türetmede üretken olması ve sık kullanılması (Çürük, 2017: s. 6), bu yönteme çok fazla başvurulmasına neden olmaktadır. *Korona virüsü* sözcüğü de, iki ayrı sözcüğün genellikle tamlama ile bir araya getirilerek birleştirme [ad+ad+(s)I] yöntemiyle (Eker, 2013: s. 314-322) oluşturulduğu böyle bir terimdir.

Terim türetmek yabancı dilden bir sözü birebir tercüme etmek demek değildir. Onu Türkçe olarak kısa ve en kapsamlı biçimde ifade edebilmektir. Fakat mecbur kalındığında Doğu ve Batı kökenli kelime köklerinden de yararlanılabilmekte (Zülfikar, 1991a: s. 156) ve bu sözler birleştirilebilmektedir. Birleştirme yoluyla sürekli olarak yeni kelimelerin kullanılması, yazılış güçlüklerini bir kat daha artırmakla kalmamakta, kapsamlı bir kural getirilmesini de engellemektedir (Zülfikar, 1991a: s. 156). Söz gelimi *Yazım Kılavuzu* (TDK, 2021) birleşik kelimelerin ayrı ya da birleşik yazılışıyla ilgili şu kuralı koymaktadır:

Birleşik Kelimelerin Yazılışı	
A. Bitişik Yazılan Birleşik Kelimeler	**B. Ayrı Yazılan Birleşik Kelimeler**
3. Madde : Kelimelerden her ikisi veya ikincisi, birleşme sırasında anlam değişmesine uğradığında bu tür birleşik kelimeler bitişik yazılır.	2. Madde : Birleşme sırasında kelimelerden hiçbiri veya ikinci kelimesi anlam değişikliğine uğramayan birleşik kelimeler ayrı yazılır.

Görüldüğü üzere her iki kural bilgisinin de uzlaştığı nokta birleşik sözcüğü oluşturan her iki sözcüğün veya ikinci sözcüğün anlam değişmesine uğrayıp uğramadığıdır. Yani ilk kelimenin kendi anlamında olmaması TDK tarafından bir sözcüğün ayrı yazılması için sebep teşkil etmemektedir. Konan kurala göre birleşik yazmak için ikinci kelimenin kendi anlamının dışına çıkması gerekmektedir. O zaman sondan başa doğru gelip tamlanandaki *virüs* sözcüğü incelenirse virüsün herhangi bir anlam değişikliğine uğramadığına şahitlik edilmektedir. Tanımlara göre ilk sözcüğe bakmaya gerek olmasa da, *taç* anlamına gelen *korona* sözcüğünün virüsün mikroskop altındaki görüntüsünün taca benzemesi üzerine verildiği bilinmektedir. Demek ki ilk sözcükte bir benzetme ilgisi vardır. Fakat tanımlarda birleşik kelimenin ikincisinin anlam değişikliğine uğrayıp uğramadığına bakılmış, ilk sözcükteki benzetme veya iki sözcüğün oluşturduğu sıfat tamlamasına bakılmamış (Zülfikar, 2015b: s. 318) veyahut da bu durum dikkate alınmamıştır. Dolayısıyla benzetme unsuru, TDK tarafından sözcükleri birleşik yazmak için bir ölçüt olarak görülmediğinden *korona virüsü* birleşik yazılmamalıdır.

Korona virüsü sözcüğünün yazımında dikkat edilmesi gereken diğer bir faktör de tamlanandaki iyelik ekinin zaman zaman düşürülerek yazılmaması ve söylenmemesidir. Esas kaynak dili Latince olan *korona* ve *virüs* sözcükleri bir araya geldiği zaman ortaya bir birleşik sözcük çıkmaktadır. Terim hâline de gelen bu sözcükteki olması gereken ve zaman zaman söylenmeyip yazılmayan tek Türkçe unsur tamlanandaki üçüncü tekil kişi iyelik [+(s)I] ekidir. Çünkü Türkçe isim tamlamalarında tamlanan mutlaka iyelik eki alır (Yelten, 2010: s. 271) ve Türkçedeki iyelik ekleri, eklendiği kelimeye hem sahiplik hem mülkiyet hem de kişi kavramı kazandırmaya yarayan eklerdir (Parlatır, Şahin, 2011: s. 47). Ayrıca belirsiz isim tamlamalarında tamlayan ile tamlanan arasındaki ilgi kalıcı olduğundan belirsiz isim tamlamaları bir nesnenin adı olmaya, tür adı olmaya da elverişlidir (Özkan vd., 2006: s. 569). Bu yüzden *korona* ve *virüs* isimlerinin bir araya gelerek oluşturduğu bu birleşik teriminin (*korona virüsü*) iyelik ekiyle birlikte yazılması ve söylenmesi gerekmektedir. Ayrıca yabancı köklere dayanan ve birleşik yazılagelen kelimelere karşılık aranırken birleşik yazma etkisinden kurtulunmalı; bu sözcüklerin Türkçe yazımları konusunda kaynak dile göre değil hedef dile göre hareket edilmeli, yeni terimlerde sebepsiz kelime birleştirilmesine gidilmemeli, özellikle belirtisiz isim tamlaması biçiminde bulunan kelimeler birleşik yazılmamalıdır (Zülfikar, 1991a: s. 155-166). İşte tüm bu sebeplerle kaynak dildeki *coronavirus*ün Türkçe kullanımının ayrı olarak yazılması ve *korona virüsü*nün de ayrı yazılan birleşik ad kategorisinde incelenmesi arz etmektedir.

Özetle Türkçe; *coronavirus* sözcüğünü Türkçeleştirmek için önce *virüs* kelimesinin son hecesindeki ünlüyü kalınlık-incelik uyumuna sokmuş, daha sonra sözcük başındaki ünsüzü tonsuz şekle geçirmiş,

belirsiz isim tamlamasının gereği olarak da sonuna +(s)I üçüncü tekil kişi iyelik ekini ekledikten sonra sözcüğü terimleştirerek birleşik sözcük grubuna dâhil edip ayrı bir şekilde yazmıştır.

Tablo 8. *Korona virüsü*nün farklı yazımlarının internet arama motorlarındaki sonuçları.

	Google	**Yandex**	**Bing**
corona virus	3.210.000.000	3.000.000	-[2]
coronavirus	1.990.000.000	10.000.000	-
corona virüs	1.090.000.000	1.000.000	1.680.000
corona virüsü	32.400.000	1.000.000	993.000
coronavirüs	2.070.000.000	153.000	272.000
coronavirüsü	337.000	1.000.000	102.000
korona virüs	127.000.000	466.000	151.000.000
korona virüsü	46.900.000	464.000	998.000
koronavirüs	367.000.000	2.000.000	2.260.000
koronavirüsü	13.500.000	3.000.000	189.000

Tablo 9. *Korona virüsü*nün farklı yazımlarının sosyal medya platformlarındaki sonuçları.

	İnstagram	**Facebook**
corona virus	-[3]	-
coronavirus	3.500.000	6.000.000
corona virüs	-	-
corona virüsü	-	-
coronavirüs	-	25.000
coronavirüsü	761.000	27.000
korona virüs	-	-
korona virüsü	-	-
koronavirüs	844.500	45.000
koronavirüsü	616.700	21.000

Yukarıdaki tablolardan ve verilerden de anlaşılacağı üzere *korona virüsü* sözcüğünün on farklı yazım çeşidi üstteki mecralarda yer almaktadır. Bunlar içerisinde Türkçe açısından en uygun ve doğru olanı *korona virüsü* terimi ve bunun ayrı yazılış şeklidir. Buna rağmen Türkiye'de farklı yazımların aynı kurum içerisinde dahi olsa varlığı görülebilmektedir. (bkz. *Covid19.saglik.gov.tr)*

[2] Bing üzerinden *corona virus* ve *coronavir*us sözcükleri için sayısal verilere ulaşılamamıştır.
[3] İnstagram ve facebook gibi mecralarda birleşik yazılmayan etiketlere yer verilmediği için tabloda ayrı yazılan sözcüklerle ilgili sayısal verilere ulaşılamamıştır. Bu durum diğer örneklerde de tek tek – işaretiyle gösterilmiş fakat dipnotta tek tek belirtilmemiştir ve belirtilmeyecektir.

1.3. Kovid-19

1.3.1. Tanımı

Tablo 11. *Kovid-19*'un tanım bilgisi.

Covid-19 Sözlüğü (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2021)	İlk olarak Çin'in Vuhan şehrinde 2019 yılı Aralık ayının sonlarında ortaya çıkan bulaştığı kişilerde ateş, öksürük, nefes darlığı gibi belirtilere neden olan hastalık; yeni koronavirüs hastalığı. Açıklama: COVID-19'a neden olan virüsün adı SARS-CoV-2'dir.

Tanımda da görüldüğü üzere *kovid-19* aslında bir yeni tip korona virüsü hastalığıdır. Bu yüzden *kovid-19*'un Türkçe olarak tanımlanması gerekirse yeni taç virüsü ya da kaynak dildeki birleştirilmiş sözcüklerinden hareket edilirse taç virüsü hastalığı-2019 denilebilir.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 2020 yılının şubat ayında yaptığı açıklamayla tüm dünyayı etkilemeye başlayan hastalığın adını ***Co**rona**vi**rüs **D**isease 20**19***'un kısaltılmış hâliyle **Covid-19** olduğunu, bu hastalığa neden olan virüsünse **S**evere **A**cute **R**espiratory **S**yndrome ***Co**rona**v**irus* **2**'nin kısa şekliyle SARS-CoV-2 olduğunu bildirmiştir.

Hastalığa sebep olan SARS-CoV-2 virüsünün adı Türkçede pek yaygınlaşmasa da hastalığın adı olan *kovid-19* artık dilimize pelesenk olmuştur. Sözcük zaten artık literatüre girdiği için de terimleşmiştir.

1.3.2 Kökeni

Gelişen, değişen dünya ve teknoloji, yeni sözcüklere olan ihtiyacı arttırmaktadır. Bu sebeple yeni sözcükler türetilmekte ve türetilmeye de devam etmektedir. Sözcük yapımı/türetimi bir süreçtir. Bu süreçte yeni sözcük ortaya koymak için çeşitli sözcük üretme yöntemleri de kullanılmaktadır. (Çürük, 2017: s. 4) İki sözcüğün hecelerinin ya da parçalarının bir araya getirilmesiyle oluşturulan yeni sözcük türetim yollarından birisi de karma yöntemdir (Eker, 2013: s. 314-322). *Kovid-19* da ***Co**rona**vi**rüs **D**isease 20**19*** birleşik isminden co-, vi- heceleri ve d harfinin birleştirilmesi, sona da 19 sayısının eklenmesiyle karma şekilde oluşturulmuş bir birleşik sözcüktür.

Kovid-19 birleşik sözcüğünün oluşturulmasında hece, harf ve rakamdan oluşan birden fazla unsur dâhil edildiği için bu yeni sözcük türetme şekline *karma yöntem* denilmiştir. Diğer dünya dillerinde olduğu gibi Türkçede de tercih edilen bu karma sözcük türetme yöntemi; bilinçli ve istendik bir çabanın sonucunda ortaya çıkmaktadır (Paylan, 2015: s. 166). Özellikle karma yöntemle oluşturulan sözcük türetme yollarının son yıllarda Türkiye'de de sıklıkla görüldüğüne (bkz. Şenel, 2009: s. 99-109; Üstünova vd. 2009: s. 395-411) tanıklık edilmektedir.

Korona ve *virüs* sözcüklerinin Latinceden ödünçlendiği yukarıda söylenmişti. ***Co**rona**vi**rüs **D**isease 20**19***'daki "disease" sözcüğündeki "–dis" Latince ön ektir, "ease" sözcüğü de köken olarak Fransızcadır (Chambers, 1874: s. 130-146). Hastalığın adının yanına kısa çizgiyle eklenen rakamın da bu hastalığın ortaya çıktığı yılı ifade ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla *kovid-19*; köken olarak Latince-Fransızca sözcüklerin birinci veya ilk iki harfinin karma yöntemle birleştirilerek kısaltmalı bir şekilde söylendiği bir birleşik isim hâline gelmiş ve artık terimleşmiştir. Fakat *kovid-19* sözcüğü de İngilizce aracılığıyla dünya dillerine ihracat edilmiştir.

Tablo 12. Kovid-19'un köken bilgisi.

Kovid-19	Latince-Fransızca (İngilizce)

1.3.3. Yazımı

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından tüm dünyayı etkileyen *korona virüsü* hastalığının uluslararası camiada *covid-19* olarak tanımlanmasından sonra mezkur yazımın yaygınlaşmasının önü açılmıştır. Kaynak dildeki *covid-19* şekliyle tüm dünya literatürüne giren bu terimin, Türkçede en azından halk arasında sözcük başında tonsuz şekilde seslendirildiği bilinmektedir. Fakat yazımda hem *covid-19* hem de *kovid-19* şekillerine aynı mecralarda dahi yer verildiği de görülmektedir. (bkz. Covid-19 Sözlüğü, 2021. Ayrıca bkz. tablo verilerindeki sayısal göstergeler.)

Tablo 13. *Kovid-19*'un farklı yazımlarının internet arama motorlarındaki sonuçları.

	Google	**Yandex**	**Bing**
covid	5.200.000.000	25.000.000	105.000.000
covit	4.450.000	110.000	14.000.000
covid-19	6.200.000.000	10.000.000	79.500.000
covit-19	5.210.000.000	9.000.000	1.240.000.000
kovid	35.300.000	314.000	4.710.000
kovit	850.000	24.000	364.000
kovid-19	6.200.000.000	8.000.000	227.000
kovit-19	5.150.000.000	8.000.000	101.000

Tablo 14. *Kovid-19*'un farklı yazımlarının sosyal medya platformlarındaki sonuçları.

	İnstagram	**Facebook**
covid	16.500.000	5.400.000
covit	134.000	25.000
covid-19	24.200.000	13.000.000
covit-19	130.000	44.000
kovid	22.900	8.200
kovit	1.000	-
kovid-19	107.000	18.000
kovit-19	5.000	1.300

Söyleyişte belli ölçüde *kovid-19* sözcüğü Türkçeleştirilse de bu birleştirilmiş terimin en önemli sorunu, yazımıdır. *Korona* sözcüğüyle ilgili izahat ilgili maddede zaten yapıldığı için burada *kovid* sözcüğünün son sesindeki tonlu harfin varlığıyla üzerinde durulacaktır. Tonlulaşma hadisesinin Türkçenin genel bir hususiyeti olmaması (Yelten, 2010: 140), birden fazla heceli kelime tabanlarındaki son sesteki p, ç, t, k, ünsüzlerinin genellikle tonlulaşması (Özkan, 2006: s. 350), *kovid* şeklindeki söylenişin yazıya aktarılmak istenmesi ve bunun yaygınlaşmış olması (bkz. tablo verilerindeki sayısal göstergeler.), karma yöntemle oluşturulmuş bir birleşik terimin (**Co**rona**vi**rüs **D**isease 20**19**) orijinal yazımından daha fazla uzaklaşılmasının arzulanmaması ve yine bu yöntemle oluşturulmuş terimlerin yazımıyla ilgili net bir kuralın var olmaması gibi nedenlerle *kovid-19* şeklindeki yazımın tercih edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

1.4. Pandemi

1.4.1. Tanımı

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ); Çin'de ortaya çıkan SARS-CoV-2 virüsünün etkisinin başlangıçta sadece bu ülkede olacağını düşünerek önce *epidemi*yi, sonra da bu virüsün bölgesel olarak kalmadığı ve tüm dünyaya yayıldığını görünce *pandemi*yi ilan etmiştir.

Tablo 16. *Pandemi*nin tanım bilgileri.

Covid-19 Sözlüğü (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2021)	Bir hastalığın veya enfeksiyon etkeninin ülkelerde, kıtalarda, hatta tüm dünya gibi çok geniş bir alanda yayılım göstermesi. Açıklama: COVID-19, ülkemizde de ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi ilan edilmiştir.
Latince Tıp Terimleri Sözlüğü (Güler, 2012: s. 294).	Bir hastalığın büyük bir bölge ya da birkaç ülkeyi etkilediği büyük salgın, pandemi.
Rumence Türkçe Sözlük (Mankalyalı, 2013: s. 668)	Bir ülkede hemen herkesin yakalandığı hastalık, bulaşıcı bir hastalığın tüm kıtaya yayılması.
Hemşirelik Terimleri Sözlüğü (Hemşire Terimleri Çalışma Grubu 2015: s. 516)	Bir hastalığın bir kıta ya da birkaç ülke üzerinde aynı anda yaygın şekilde görülmesi, büyük salgın.
Veteriner Hekimliği Sözlüğü (Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü Çalışma Grubu, 2017: s. 1644)	Coğrafi bir sınırlama olmaksızın belirli bir zaman periyodundaki enfeksiyonların sayısı.

Söz konusu tanımlar dikkate alındığında *epidemi* için *salgın*, *pandemi* için de *küresel salgın* veya *büyük salgın* karşılıkları önerilebilir. Fakat *pandemi* yerine *küresel salgın* sözcüğü Türkçede kullanılıp yaygınlaştırabilecekken maalesef pandemi kurulu gibi yeni yapılara müracaat edilmiş, hatta e-devlet üzerinden pandemi sosyal destek başvurusu ekranı açılmıştır. Böylece *pandemi* resmî adımlarla resmîleştirilmiştir.

1.4.2. Kökeni

Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) 11 Mart 2020 tarihinde tüm dünyada *kovid-19*'u küresel bir hastalık olarak ilan etmesiyle Türkçede de pandemi sözcüğü popüler hâle gelmiştir.

Köken itibarıyla Yunanca olan *pandemi*, pan+demi sözcüklerinin birleşmesinden oluşmuş bir terimdir. Yunancadan İngilizceye oradan da tüm dünya dillerine geçmiştir.

Tablo 17. *Pandemi*nin köken bilgileri.

Latince Tıp Terimleri Sözlüğü (Güler, 2012: s. 294)	Yunanca.
Veteriner Hekimleri Sözlüğü (Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü Çalışma Grubu: 2017, s. 1644)	İngilizce.

Veteriner Hekimliği Sözlüğü'nde (Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü Çalışma Grubu, 2017: s. 1644) *pandemi*nin köken olarak İngilizceye dayandığı söylense de yukarıdaki diğer terimlerde olduğu gibi burada da taşıyıcı dil olan İngilizcenin referans alındığı anlaşılmaktadır.

1.4.3. Yazımı

Tablo 18. *Pandemi*nin farklı yazımlarının internet arama motorlarındaki sonuçları.

	Google	Yandex	Bing
pandemi	129.000.000	2.000.000	4.710.000
pandemic	798.000.000	8.000.000	251.000.000
pandemik	138.000.000	38.000	38.000[4]

Tablo 19. *Pandemi*nin farklı yazımlarının sosyal medya platformlarındaki sonuçları.

	İnstagram	Facebook
pandemi	527.000	106.000
pandemic	4.200.000	892.000
pandemik	12.800	6.800

Korona, korona virüsü, virüs sözcükleri arasında yazım konusunda en şanslısı *pandemi*dir denilebilir. Bu alıntı sözcüğün ilk harfinin zaten tonsuz durumda olması, yazımı konusunda en azından sözcük başında pek bir hata yapılmamasını sağlamaktadır. Bu sebeple sözcüğün yazımına *pandemi* şekliyle devam edilmelidir.

1.5. Virüs

1.5.1. Tanımı

Virüs, çalışma başlığını oluşturan tüm sözcüklere göre Türkçede daha yerli ve millîdir. En azından Türkçede Artin Hindoğlu'nun (1831: s. 551) kullanmasıyla birlikte iki yüz yıllık bir geçmişi vardır.

Tablo 21. *Virüs*ün tanım bilgileri.

Covid-19 Sözlüğü (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2021)	Bir genetik materyali bulunan; hücre zarı, çekirdek, sitoplazma ve organelleri olmayan; yalnızca konak hücre içinde çoğalabilen, bazıları insanda hastalık yapan varlık. Açıklama: COVID-19'un etkeni Koronavirüsler ailesinden SARS-CoV-2 isimli bir virüstür. Virüs kaynaklı hastalıklara antibiyotikler etki etmez.
Güncel Türkçe Sözlük (TDK, 2021)	Hastalık yapıcı, bakterilerden daha küçük, yaşamak için bir başka hücrenin içine girmek zorunda olan ancak elektron mikroskobunda görülebilen parazit.
Hazine-i Lügat Fransızca-Türkçe Sözlük (Artin Hindoğlu, 1831: s. 551)	Frenk illeti, zehiri.
Latince Türkçe Sözlük (Kabaağaç ve Alova, 1995: s. 640)	Yapışkan ve nemli herhangi bir madde, yapışkan sıvı; zehir; iğrenç koku; tuz tadı.
Su Ürünleri Terimleri Sözlüğü (Mustafa Sarıeyyüpoğlu vd, 2009: s. 283)	Ancak elektron mikroskobuyla görülebilen, özel filtrelerden geçebilen, yalnızca canlı hücreler içerisinde üreyebilen, RNA veya DNA kitlesinden oluşmuş, herhangi bir metabolik işlev göstermeyen mikroorganizma.

[4] Bingde, pandemic için aktarılan sayısal veri, pandemic ile bulunan sonuçla aynıdır.

Kimya Terimleri Sözlüğü (Somer ve Yaşar, 2009: s. 263)	Canlı hücrelerde yaşayan, metabolizmaları bulunmayan, oksijen kullanılmayan, makromoleküller oluşturmayan, büyümeyen veya ölmeyen, fakat sadece canlı hücrelerde üreyen, biçimleri bakterininkilere benzeyen birçok hastalığa yol açan, ancak elektron mikroskobunda belirlenebilecek kadar küçük olan, protein ve nükleik asitlerden oluşan enfeksiyon yapıcı madde.
Türkçe ve Yabancı Tıp Terimleri Sözlüğü (Dökmeci ve Dökmeci, 2010: s. 1094)	Zehir. Ancak canlı organizmalarda asalak çoğalabilen, bakterilerden çok daha küçük, elektron mikroskobunda görülebilen ve bir protein tabakasıyla örtülü, kendine özgü nükleit asit yapı ve sentezi olan enfeksiyon etkeni canlı.
Biyoloji Terimleri Sözlüğü (Karol vd, 2010: s. 125)	Bir protein kılıf ve nükleit asit olarak tek ve nükleik asit olarak tek ya da çift iplikli, düz ya da halkasal DNA ya da RNA'dan oluşan, inflüenza virüsü gibi bazı virüslerde nükleik asidi birkaç parçadan oluşabilen, bazılarında protein kılıfın dışında zardan oluşan düz ya da üzerinde çıkıntılar bulunan, bir kılıfları olan, hastalık yapıcı, bakterilerden daha küçük, yaşamak için bir başka hücrenin içine girmek zorunda olan ancak elektron mikroskobunda görülebilen zorunlu parazitler.
Latince Tıp Terimleri Sözlüğü (Güler, 2012: s. 466)	Zehir; etkili sıvı, ilaçlı sıvı; virüs, büyük bir minicanlı grubu, 20 ile 250 nanometre arasında büyüklüğe sahiptir, zorunlu hücre içi asalak canlılardır. Ancak elektron mikroskobu ile görülebilen virüsler, en az protein katmanı ile çevrili bir cins nükleit asit içeren parçacıklar halindedir, girdiği hücrenin nükleit asit sentez mekanizmasını kendi üremesi için kullanma özelliğine sahip canlılardır. Bakterilerin geçemediği süzgeçlerden geçerler.
İlaç ve Eczacılık Terimleri Sözlüğü (İlaç ve Eczacılık Terimleri Çalışma Grubu 2015: s. 739)	Bakteri, hayvan ve bitki gibi yalnızca canlı hücreler içinde yaşayabilen, kendine özgü yapısı ve nükleik asit genomu olmasına karşın enfekte ettiği hücrelerin enzimlerini, enerji sistemlerini kullanarak çoğalan ve ışık mikroskobunda görülemeyen en küçük bulaşıcı etken.
Hemşirelik Terimleri Sözlüğü (Hemşire Terimleri Çalışma Grubu, 2015: s. 709)	Genetik materyal olarak DNA veya RNA nükleotitlerinden birini bulunduran, yaşamak için bir başka hücrenin içine girmek zorunda olan, antibiyotiklerin etkilemediği, interferonlara duyarlı, elektron mikroskobunda görülebilen, bakterilerden daha küçük, hastalık yapıcı mikrocanlı.
Veteriner Hekimleri Sözlüğü (Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü Çalışma Grubu, 2017: s. 2297)	Genetik materyal olarak DNA veya RNA nükleotitlerinden birini bulunduran, makromoleküllerinin sentezleyebilmek için kendisine ait enzim sistemleri bulunmayan ve bu nedenle de zorunlu hücre içi parazit olan, antibiyotiklerin etkimediği, interferonlara duyarlı, bu gün için belirlenmiş en küçük mikroorganizma grubu. Virüs
Acartürk (2020: s. 357)	Bakterilerden çok daha küçük, sadece göze içinde yaşabilen, nükleit asit içeren, hızla bulaşabilen, mini canlılar.

*Virüs*ü tek sözcükle karşılamak gerekirse *zehir* karşılığı verilebilir.

1.5.2. Kökeni

Tablo 22. *Virüs*ün köken bilgileri.

Latince Türkçe Sözlük (Kabaağaç ve Alova, 1995: s. 640)	Latince
Türkçe ve Yabancı Tıp Terimleri Sözlüğü (Dökmeci ve Dökmeci, 2010: s. 1094)	İngilizce *virus*, Latince *virus*.
Biyoloji Terimleri Sözlüğü (Karol vd, 2010: s. 691)	Latince.
Latince Tıp Terimleri Sözlüğü (Güler, 2012: s. 466)	Latince.
Su Ürünleri Terimleri Sözlüğü (Mustafa Sarıeyyüpoğlu vd, 2009: s. 283)	İngilizce.
Veteriner Hekimleri Sözlüğü (Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü Çalışma Grubu, 2017: s. 2297)	İngilizce.
Kimya Terimleri Sözlüğü (Somer ve Yaşar 2009: s. 263)	Almanca *virus*, İngilizce *virus*.

Tespit edebildiği kadarıyla virüs sözcüğünü Türkçede ilk kez Artin Hindoğlu (1831: s. 551) Fransızca-Türkçe sözlüğünde madde başı olarak vermiştir.

Virüs sözcüğününkökeni Latince olsa da Türkçeye gelişi Fransızca üzerindendir.

1.5.3. Yazımı

Latince *virus* sözcüğü, Türkçedeki ses uyumuna uymuş; her iki hecedeki iki ünlü ön sıradan olacak şekilde sıralanmış ve Türkçede *virüs* şeklinde yazılagelmiştir. Bu yüzden kaynak dildeki *virus* yazımı, ikinci hecedeki ünlü dudak uyumuna girmese de kalınlık-incelik uyumuna dâhil edilerek *virüs* şeklinde yazılmalı ve okunmalıdır.

Tablo 23. *Virüs*ün farklı yazımlarının internet arama motorlarındaki sonuçları.

	Google	**Yandex**	**Bing**
virus	1.050.000.000	13.000.000	67.100.000
virüs	44.300.000	3.000.000	1.290.000

Tablo 24. *Virüs*ün farklı Yazımlarının Sosyal Medya Platformlarındaki Sonuçları.

	İnstagram	**Facebook**
virus	4.400.000	912.000
virüs	226.000	19.000

Sonuç, tartışma ve öneriler

Korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi ve *virüs* sözcüklerin tanımı, kökeni ve yazımı konusunda Türkçede iki yıla yakındır hâlâ bir karışıklık ve karmaşıklık yer almaktadır. Söz konusu bu sözcüklerin tanımları, kökenleri ve yazımı ya doğru bilinmemekte/yapılamamakta ya da birbirlerine karıştırılmaktadır.

Korona, korona virüsü ve *virüs* kelimeleri *korona virüsü*nden önce de Türkçede var olan ve sıklıkla farklı disiplinlerde kullanılan terimlerden olmuştur. *Korona virüsü*nden sonra *kovid-19* da terimleşerek Türkçedeki yerini almıştır.

Hastalığa neden olan *virüsün* mikroskobik incelemesinin taca benzemesi sebebiyle bu *virüse* korona adı verilmiştir. Benzetmeye dayalı olarak verilen bu yeni anlamın *virüs* sözcüğüyle birleşmesiyle *korona virüsü* hastalığına neden olan *virüsün* ismi ortaya çıkmıştır. Yani *korona virüsü* bir hastalık değil hastalığa neden olan *virüsün* bizatihi ismidir. Dolayısıyla *kovid-19* ile *korona virüsü* hastalığı söylemi anlamca özdeştir ve *korona virüsü* için yeni tip *korona virüsü* denilmesi de son derece doğrudur

Korona için *taç*, *korona virüsü* için *taç virüsü*, *covid-19* için *taç virüsü hastalığı*, *pandemi* için *küresel salgın* ya da *büyük salgın* karşılıkları; bu sözcüklerin anlamlarını tek/birden fazla sözcükle karşılamak için verebilir. Artık Türkçeleşmiş olsa da *virüs* için de *zehir* tanımı söylenebilir.

Korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs sözcüklerinin basılı ve elektronik kaynaklarda kökenlerine bakıldığı zaman kaynak dil olan Latinceye değil; ağırlıklı olarak taşıyıcı dil durumundaki İngilizceye yer verildiği görülmektedir. Hâlbuki bu sözcüklerden *korona* ve *virüs* Latince, *pandemi* de Yunancadır. *Kovid-19* adı da *coronavirus disease 2019*'un karma yöntemle oluşturulduğu birleşik bir terimdir. "Disease"deki –dis eki Latince ön ektir, "ease" de Fransızcadır. Dolayısıyla *kovid-19'un*- kaynak dilden hareket edilirse - köken olarak Latince-Fransızca sözcüklerin birleştirilmesiyle oluşturulmuş bir birleşik sözcük olduğu söylenebilir. Fakat *korona, korana virüs, kovid-19, pandemi ve virüs* sözcüklerinin köken, anlam ve yazım olarak taşıyıcısı ve de tüm dünya dillerine bu terimin girmesini sağlayan dil İngilizcedir.

Türkçede sözcük başında birkaç istisna dışında *c* ünsüzünün bulunmayışı, alıntı sözcüklerin sözcük başında tonsuz hâllerinin yazılışta ve söyleyişte tercih edilmesi sebebiyle *korona* şeklideki yazım doğrudur ve bu yazım yaygınlaştırılmalıdır.

Yazım Kılavuzu (TDK, 2021) birleşik yazılma hususunu birleşik sözcüklerden ikincisinin anlamını tamamen yitirmesine bağlamıştır. Benzetme yolu düşünülmeden alınan bu karara göre *korona virüsü* sözcüğündeki *virüs*ün anlamında bir değişiklik yoktur. *Korona virüsü* ad+ad+s(I) yapısıyla terimleştirilmiş belirsiz isim tamlamasıdır ve bu tür belirsiz isim tamlamaları tür adı olmaya da elverişlidir. Ayrıca Türkçede yabancı köklere dayanan sözcükleri yazarken hedef dile göre hareket edilmesi gerekliliği ve belirtisiz isim kategorisindeki sözcükleri ayrı yazmak zaruriyeti sebebiyle *korona virüsü*nün Türkçede ayrı yazılmasını elzem hâle getirmektedir.

Kovid-19, ***co****rona****vi****rüs* ***d****isease 20****19*** sözcüklerinin harf, hece ve sayılarının karma yöntemle oluşturulduğu bir birleşik terimdir. Orijinalinde *covid-19* şeklinde yazılan sözcüğün son sesteki tonlulaşmasının Türkçenin genel bir özelliği olmaması, sözcüğün karma yöntemle oluşturulmuş yeni bir terim olması ve bu şekilde oluşturulmuş terimlerin yazımıyla ilgili kesin bir kuralın mevcudiyetsizliği, halk arasındaki tercihin telaffuzda da olsa tonlu olması, kaynak dilden daha fazla uzaklaşılmasının istenmemesi gibi nedenlerle *kovid-19* yazımının tercih edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Kaynak dildeki *virus* yazımı iki yüz yıldır Türkçede olan bu sözcüğü zaten kalınlık-incelik uyumuna sokarak *virüs* hâline getirmiştir. Tekrardan eskiye dönülmesinin bir gereği yoktur.

Yazım konusu, Batı kökenli sözcüklerin Türkçede son 30-40 yılda yaşadığı daha doğrusu yaşattığı sorunların başında gelmektedir. *Korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs* gibi sözcüklerin yerli olmaması ve bir anda ortaya çıkarak Türkçeye farklı yapı ve anlamlarla girmesi ve eskisine göre sıklıkla kullanılması başlangıçta çok farklı yazımları da beraberinde getirmiştir. Fakat bu sözcüklerin başlangıçtaki farklı yazımları giderek sayıca azalmış, en azından üçe veyahut ikiye indirilmiştir. *Korona*

yerine *corona*; *korona virüsü* yerine *korona virüs, koronavirüs, coronavirus*,; *kovit-19* yerine *covid-19* yazımları zaman zaman bir arada görülse de; Türk halkı bu sözcükleri yaza yaza söyleye söyleye Türkçeleştirecektir. Şu anki mevcut durumun Türk halkının bu sözcüklere duyduğu yabancılık hissinin tam olarak bitmemesinden kaynaklandığı aşikârdır.

Nasıl ki maske-sosyal mesafe-hijyen kurallarına riayet edilerek hayatlara devam ediyorsa Türkçeyi konuşan herkesin de *korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs* gibi sözcüklerin anlamını ve kökenini doğru bilmesi, yazması ve de okuması gerekmektedir. Bunun için kamu kurum ve kuruluşları başta olmak üzere; yazılı ve görsel basına, sivil toplum kuruluşlarına ve de topyekûn tüm Türk milletine büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Türk Dil Kurumunun yapması gerekenler:

- *Güncel Türkçe Sözlük*'te *korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs* sözcüklerinin güncel ve en doğru tanım bilgilerini örnekleriyle birlikte yer vermek.

- Söz konusu terimlerin tanımı ve yazımı konusunda halkı daha yakından bilgilendirmek, bunun için T.C. Sağlık Bakanlığı, yazılı ve görsel basın, sivil toplum kuruluşlarıyla ortak hareket etmek.

- *Korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs* sözcüklerinin yazımı konusunda daha geniş bir araştırma yaparak bunları kamuoyuyla paylaşmak.

- Ayrı ve bitişik yazılan birleşik kelimelerin yazımıyla ilgili daha kesin ve keskin kurallar belirlemek.

T.C. Sağlık Bakanlığının yapması gerekenler:

- *Covid-19 Bilgilendirme Sayfası* içerisinde yer alan *Covid-19 Sözlüğü*'nde *korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs* sözcüklerinin tanımlarını sözlük bilimi ilkelerine göre yeniden gözden geçirerek vermek.

- Söz konusu sözcüklerin yazımı konusunda ikilikleri ortadan kaldırıp Türk dilinin kurallarına uygun olan tekli kullanımlara geçmek.

- *Covid-19 Sözlüğü*'nde verilen bilgilerin herkesin anlayabileceği bir dilde ve açıklıkta olmasını sağlamak. Bunun için Türk Dil Kurumu ile birlikte hareket etmek.

- Zikredilen terimlerin tanımı ve yazımı konusunda halkı daha yakından bilgilendirmek. Bunu sağlamak için de diğer kamu kurum ve kuruluşlarıyla birlikte hareket etmek.

Yazılı ve görsel basının yapması gerekenler:

- *Korona, korona virüsü, kovid-19, pandemi, virüs* sözcüklerinin tanımı, kökeni, yazımı, telaffuzu konusunda daha dikkatli davranmak ve kamuoyunda bilinç oluşmasını sağlamak. Bunun için TDK ve T.C. Sağlık Bakanlığının yönlendirmelerine göre hareket etmek.

Sivil toplum kuruluşlarının yapması gerekenler:

- İsmi geçen sözcüklerin tanımı, kökeni, yazımı, seslendirilmesi hakkında özellikle sosyal medya aracılığıyla faaliyetlerde bulunmak ve kampanyalar düzenlemek.

- T.C. Sağlık Bakanlığı, TDK başta olmak üzere kamu kurum ve kuruluşlarıyla birlikte bu terimlerle ilgili sosyal sorumluluk projelerini başlatmak ve yürütmek.

Fertlerin yapması gerekenler:

- Söz konusu kelimelerin anlamı, tanımı, kökeni, yazımı ve telaffuzu konusunda bilinçli olmak ve bunun gerektirdiği şekilde davranmak.

- Zikredilen terimlerle ilgili düzenlecek sosyal sorumluluk projelerine gönüllü olarak katılmak ve bunlara çevresindekilerin de katılmasını teşvik etmek.

Kısaltmalar

bkz.	Bakınız
Covid-19	Coronavirüs Disease 2019
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
TDK	Türk Dil Kurumu
vb.	ve benzeri

Kaynakça

Acartürk, E. B. (2020). *Açıklamalı Yürek Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Artin Hindoğlu (1831). *Dictionnaire Abrégé Français-Turc Hazine-I Lügat*. Vienne: F. Beck.

Chambers, W. R. (1874). *Chambers's Etymological Dictionary Of The English Language*. J. Donald (Ed). London-Edinburg: W&R Chambers.

Çürük, Y. (2017). *Türkçede Birleşik Sözcükler (Isimler)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. T.C.Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Derleme sözlüğü (Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü) (t.y.). Erişim: 13.02.2021-23.03.2021 tarihlerinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Dökmeci, İ. ve Dökmeci H. (2010). *Türkçe ve Yabancı Tıp Terimleri Sözlüğü*. (2. Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.

Eker, S. (2013). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Ergin, M. (2007). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.

Güler S. ve Yaşar A. (2009). *Kimya Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Güler, Ç. (2012). *Latince Tıp Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Palme Yayıncılık.

Hemşirelik Terimleri Çalışma Grubu (2015). *Hemşirelik Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

İlaç ve Eczacılık Terimleri Çalışma Grubu (2015). *İlaç ve Eczacılık Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

İnternet Arama Motoru (Bing). Erişim: 03.04,.2021 tarihinde https://www.bing.com/ adresinden erişilmiştir.

İnternet Arama Motoru (Google). Erişim: 03.04,.2021 tarihinde www.google.com.tr adresinden erişilmiştir.

İnternet Arama Motoru (Yandex). Erişim: 03.04,.2021 tarihinde https://yandex.com.tr/ adresinden erişilmiştir.

Kabaağaç, S. ve Alova, E (1995). *Latince Türkçe Sözlük*. İstanbul: Sosyal Yayınları.

Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karol, S. vd., (2010). *Biyoloji Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Kartallıoğlu, Y. (2015). *Söz Kitabı Türkçe-İtalyanca Sözlük*. Ankara: TDK.

Korkmaz, Z. (2007a). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Korkmaz, Z. (2017b). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK.

Mankalyalı, M. Z (2013). *Rumence-Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Özkan, M., Tören, H. ve Esin, O. (2006). *Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı Ve Sözlü Anlatım*. (2. Baskı). İstanbul: Filiz Kitabevi.

Parlatır, İ. ve Şahin, H. (2011). *Türk Dili Sözlü Ve Yazılı Anlatım Türleri Ile Anlatım Teknikleri*. (2. Baskı). Bursa: Ekin.

Paylan, K. (2015). *Türkçede Kelime Türetme Yollarına Genel Bir Bakış*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Sosyal Medya Platformu (Facebook). Erişim: 05.04.2021 tarihinde https://www.facebook.com/, adresinden erişilmiştir.

Sosyal Medya Platformu (İnstagram). Erişim: 05.04.2021 tarihinde https://www.instagram.com/?hl=tr, adresinde erişilmiştir.

Sağlam, N. vd. (2007). *Su Ürünleri Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Şenel, M. (2009). Kes-Kopyala-Yapıştır; Yeni Kelime Türet. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 57(2009/1), 99-109.

Şeylan, A. (2014). *Üniversiteler için Türkçe Eleştirel Okuma Ve Yazma*. (2. Baskı). İstanbul.

Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu. (t.y.) Erişim: 13.02.2021 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Türk Dili Tetkik Cemiyeti (1934). *Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi*. (cilt 1). Ankara: TDTC.

Türk Dil Kurumu (t.y.). *Yazım kılavuzu*. Erişim: 13.03.2021 tarihinde https://www.tdk.gov.tr/kategori/icerik/yazim-kurallari/ adresinden erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu (t.y.). Erişim: 13.02.2021 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Üstünova, M., Aydın H., Berberoğlu, G., Üstünova, K., Akkök, M., Akgün, N. (2009). İş *Yeri Adlarında*

Türkçenin Kullanımı. *Turkish Studies-International 190 Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 4(8), 395-411.

Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü Çalışma Grubu (2017). *Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Yelten, M. (2010) *Fakülteler ve Yüksekokullar Için Türk Dili Ve Anlatım Bilgileri*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.

Zülfikar, H. (1991a). *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*. Ankara: TDK.

Zülfikar, H. (2015b). *Söz Varlığı, Yazım ve Anlatım Açısından Türkçedeki Gelişmeler*. Ankara: TDK.

Zülfikar, H. (2020c). Gündemi Meşgul Eden Sağlık Terimleri. *Türk Dili Dergisi*, 69(821), 10-16.

16- *Olduğu gibi* yapısının düşündürdükleri[1]

Ali Fuat ALTUNTAŞ[2]

APA: Altuntaş, A. F. (2021). *Olduğu gibi* yapısının düşündürdükleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 250-272. DOI: 10.29000/rumelide.1036517.

Öz

Türk dilinde benzetme denildiğinde akla ilk olarak g*ibi* edatının ve bu edatla kurulan benzetmeli yapıların geldiği söylenebilir. *Gibi* edatıyla kurulan kelime gruplarının deyim mi yoksa kalıp söz mü olduğu tartışılagelmektedir. Deyim ve kalıp söz kavramlarına ilişkin kapsamlı araştırmalar ve tartışmalar içeren çalışmalar ortaya konulmasına rağmen bu yapıların benzerlik ilgisi kuran *gibi* edatı ve *ol-* fiiliyle birlikte kullanılan *olduğu gibi* yapısıyla ilişkisine değinilmemiştir. *Gibi* edatı ve bu edatın oluşturduğu edat gruplarına ilişkin anlamsal farklılıkların ortaya konulduğu çalışmalar yapılsa da *olduğu gibi* yapısı ve bu yapının çok anlamlılık özelliği barındırdığı göz ardı edilmiştir. Bu çalışmayla, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te madde içi olarak yer verilmemiş olan *olduğu gibi* yapısına dikkat çekmek, yapının çok anlamlılık özelliğini vurgulamak, dolayısıyla Türkçenin söz varlığına da katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Çalışmaya konu olacak örnek cümlelerin tespiti için telif hakları konusunda titiz davranılarak ve hiçbir ayrım gözetmeksizin seçilen 28 farklı yazardan 50 farklı roman taranmıştır. Tarama neticesinde tespit edilen *olduğu gibi* yapısının tanıkladığı cümleler, anlamsal farklılıklar gözetilerek tasniflenmiştir.

Anahtar kelimeler: *gibi*, *olduğu gibi*, edat, deyim, kalıp söz

Reflections of *olduğu gibi* structure

Abstract

It can be said that the preposition *gibi* and the analogous structures formed with this preposition come to mind first when analogy is mentioned in the Turkish language. It has been discussed whether the word groups formed with the preposition *gibi* are idioms or formulaic expressions in Turkish language. Despite the extensive research and discussions regarding the idioms and formulaic expressions in Turkish language, the relation of these analogous structures to the structure *olduğu gibi*, which is formulated with the preposition *gibi* and the verb *ol-*, has not been mentioned. Although there are studies that reveal the semantic differences related to the preposition *gibi* and the preposition groups formed by this preposition, polysemous feature of this structure has been overlooked. This study aims to draw attention to the structure *olduğu gibi*, which is not included as an item in the Turkish Dictionary provided by Turkish Language Association and to emphasize the polysemous feature of the structure and thus to contribute to the vocabulary of the Turkish language. In order to determine the sample sentences to be analyzed in this study, 50 different novels from 28 different authors were scanned by paying due attention to the copyright arrangements and without

[1] Bu çalışma, IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda (2 – 4 Kasım, Malatya) sözlü bildiri olarak sunulan metnin tarama kapsamı genişletilmiş ve detaylandırılmış şeklinden oluşmaktadır.

[2] Arş. Gör., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı, Yeni Türk Dili (Balıkesir, Türkiye), aaltuntas@bandirma.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3063-4835. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036517]

showing any prejudices concerning the selection of the books. As a result of the scanning, the sentences including the structure *olduğu gibi* were classified considering the semantic differences.

Keywords: *gibi, olduğu gibi*, preposition, idiom, formulaic expressions

1. Giriş

Dünya dillerine benzer şekilde Türk Dili'nde de anlamı ve anlatımı kuvvetlendirmenin yanı sıra çeşitlendirmek, çekicilik kazandırmak, etkili ve akıcı kılmak amacıyla benzetmelerden yararlanılır. Benzetme konu olduğunda ise akla ilk gelen yöntem *gibi* edatıyla yapılan benzetmeli yapılardır. *Gibi* edatını Türkçenin her devrinde ve şivelerinde çok yaygın kullanıldığını belirten Hacıeminoğlu, isimlerin yalın ve iyelik halleri, zamirlerin hem yalın hem ilgi hali, benzetme edatı ve söz dizimsel yapı içerisinde zarf görevleri bulunduğunu ifade etmiştir (Hacıeminoğlu, 1992:41). Edat grubu niteliğinde kurulmuş *gibi*'li benzetmeli yapıların sadece bu görevlerle sınırlı olmadığı, farklı görev veya anlamlara gelebileceği dilimizin söz varlığına katkıda bulunan, Türkçenin zenginliğini gözler önüne seren çalışmalarda tanıklanmaktadır. Ancak bu benzetmeli yapıların deyim mi yoksa kalıp söz mü olduğu konusu ise tartışma konusudur. Ayrıca araştırmacıların deyim ve kalıp söz kavramlarının tanımlanması, hangi yapıların deyim hangi yapıların kalıp söz kategorisinde yer alacağı/ayrımı konusunda da farklı fikirleri olduğu ve bir uzlaşı ortamının sağlanamadığı görülmektedir.

TDK TS'de "Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir." şeklinde ifade edilen *gibi* edatı için 4 temel anlam verilmiştir. Bunlardan "–e benzer" anlamı için "Bu göz alabildiğine düzlük, sinsi bir bataklık gibidir." örneği kullanılmıştır. Diğer üç anlam söz dizimsel yapı içerisinde zarf görevindedir. İkinci anlam "o anda, tam o sırada, hemen arkasından" için "Haberi aldığı gibi yola çıktı." örneği verilmiştir. "imişçesine, benzer biçimde" anlamı için "Bu sade dekor, ölümün manzarasını ulvi bir tablo gibi güzelleştirmiştir." örnek cümlesi kullanılmıştır. "–e yakışır" anlamı için ise "İnsan gibi davrandı." örnek cümlesi kullanılmıştır. Ayrıca "gibi yapmak, gibi gelmek, gibi olmak" anlamları da örnek cümlelerle verilmiştir (TDK, 2011: 944).

Korkmaz, deyim kavramını karşılayan yapılar için gerçek anlamını kaybederek farklı ve çekici anlatıma sahip olan kelime öbekleridir (Korkmaz, 2007: 66) şeklinde yorumlamıştır.

Aksoy ise deyimi, "Bir kavramı, bir durumu ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümce." (Aksoy, 1988: 52) ifadesiyle vererek, sözü edilen yapıları 'benzetmeli anlatımlar' başlığı altında incelemiş, deyim kategorisinde olmaya elverişli olan ve olmayan benzetmeli anlatımlar vardır, diye belirterek "Bilindiği üzere benzetme ilgeci olan '*gibi*', benzetmedeki iki 'yan'ın güçlü olmasından sonra gelir. Bunun arkasından 'benzetme yönü'nü belirtecek olan önad söylenmezse '...gibi' takımı, bu önadın yerini tutar." (Aksoy, 1988: 46) açıklamasını yapmıştır.

Berke Vardar, "Bir tür sözlüksel birim oluşturan anlambirim toplaşması; genellikle öz anlamından az çok ayrı bir anlam içeren kalıplaşmış söz." (Vardar, 2002: 71) tanımına yer verir.

Çotuksöken, deyimi "En az iki sözcükten kurulan, konuşmada ve yazıda anlatım gücünü artıran, anlam yönünden yer yer mantık dışına taşan bölümleri olabilen, yapısındaki kimi sözcükleri anlam değişmesine uğrayan, kalıplaşmış söz öbeklerine verilen addır." (Çotuksöken, 1992: 5) şeklinde tanımlamıştır.

Deyim, kalıp söz konusunda Günay Karaağaç'ın her iki kavrama da aynı tanımlamayı yaptığı görülmektedir. "Bireysel ve nedenli olan bir söz dizimi biriminin genelleşip yaygınlaşarak nedenliliğini yitirmesiyle ortaya çıkan ve tek bir sözlük birimi olarak algılanan söz öbeği veya cümleye deyim / kalıp söz denir." (Karaağaç, 2013: 271, 516). Farklı bir kavram olarak kalıplaşmış söz terimini kullanır ki bunun için de "Belli durumlarda söylenmesi konusunda toplumun bireyleri arasında üzerinde anlaşmaya varılmış söz öbekleri veya cümlelerdir" (Karaağaç, 2013: 523) şeklinde tanımlamada bulunmuştur.

Bu kavram alanlarında en kapsamlı ve güncel çalışmalardan birini yapmış olan Gökdayı, Kalıp Sözler için "Önceden belirli bir biçimde girip hafızada öylece saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeyip olduğu gibi hatırlanarak, gerekiyorsa bazı ekleme ve/veya çıkarmalar yapılarak kullanılan, tek bir sözcükten, ardışık veya aralı sözcükler içeren sözcük öbeği ya da tümceden oluşabilen belirli durumlarda söylenmesi toplumca benimsenmiş ve görece bir sıklığa sahip sözler olarak iletişim kurulmasına, devamına veya sonlandırılmasına yardım eden ve kullanım yerleri çok sınırlı olan kalıplaşmış dil birimleri." (Gökdayı, 2011: 71) şeklinde tanımlamada bulunmuştur.

Deyim, kalıp söz ve hatta atasözü ile ilgili ilk yazılı belgelerimizden tarihî Türk lehçelerine varana dek detaylı araştırmalar, tasnifler yapılmıştır. Üzerinde çalışılan konunun temelini oluşturan başta edat kavramı olmak üzere sıralanan tüm kavram ve yapılar ile ilgili olarak – çalışmanın asıl konusunun deyim, kalıp söz ayrımını belirlemek olmadığı için – konunun anlaşılabilirliğini artırmak adına, araştırmacıların yapmış olduğu tanımlamaların ancak belli bir kısmına yer verilmiştir.

Yapılan tanımlamalardan ve açıklamalardan yola çıkarak deyim, kalıp söz kavram alanlarının belirlenmesi noktasına tereddütlü yaklaşmakla birlikte şu yorumlama yapılabilir: Deyim, kendisini oluşturan yapıdaki sözcük/söz öbeklerinin gerçek anlamları ve mecaz anlamları arasındaki farkın çok az olduğu, herkes için aynı şekilde ve aynı anlama gelecek biçimde kullanıldığı/anlaşılabildiği, mecazlı/mecazsız bir ifadeyle kullanılabilen kalıplaşmış söz öbekleri, başka bir ifadeyle, Deyim; herhangi bir kavram veya durumu, çekici bir anlatımla birlikte belirli kurallar çerçevesinde bir araya gelen kendine özgü bir yapı içerisinde yansıtan ve birçoğunun temel anlamlarından farklı bir anlamı olan/ortaya çıkan kalıplaşmış söz öbeği olarak ifade edilebilir. Kalıp Söz için ise; temel anlamını koruyarak veya kısmen de olsa kaybederek yeni olgulara ve kavramlara karşılık gelen söz öbekleridir denilebilir. Araştırmacıların tanımlama, örnekleme ve tasniflemelerinden, deyim–kalıp söz konusunda kesin bir ifade ve keskin bir tanımlama yapabilmenin zor olduğu, kavramların ayrımının nasıl yapılacağı hususu sorun olarak devam ettiği görülmektedir.

İngilizcede daha çok *like* ve *as* sözcükleriyle karşılanan *gibi* edatının eş anlamlıları olarak *alike, akin, as if, so* sözcükleri sayılabilir (Merriam Webster's Dictionary of Synonyms, 1984: 499-500). Yabancı dillerde olduğu gibi Türkçede de günümüze kadar *gibi* edatının özellikle benzerlik ilgisi anlamını karşılayan kavramlar üzerine birçok çalışma yapılmış, tarihî dönemlerdeki kullanımlarına kadar araştırılmıştır. Tarihî Türk lehçelerinde *gibi* edatına sırasıyla *gibi, bigi, kibi, kibik (kibi+ök)* şekillerinde rastlanır. *Gibi* edatının yapısı kip 'kalıp, misal, örnek' sözüne +i üçüncü teklik şahıs iyelik ekinin getirilmesiyle oluşturulur (Sev, 2007: 99).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde *gibi* edatı daha çok yapısal olarak incelenmiş ve araştırılmış özellikle cümle içi kullanımları bakımından söz dizimi konusu olmuştur. *Gibi* edatıyla kurulan bu yapıların anlam temelli çalışmalarda ortaya çıktığı üzere farklılıkları olduğu göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. Sev çalışmasında, TDK TS'de 356 adet *gibi* edatıyla kurulan benzetmeli yapıları anlam farklılıklarıyla

birlikte tespit etmiştir (Sev, 2012:499-512). Üstünova yapmış olduğu çalışmayla *gibi* edatının farklı görev ve anlamlarını örneklerle açıklamıştır (Üstünova, 2008:331). Başka bir çalışmada ise "*-EcEkmiş gibiyim*" yapısını inceleyerek *gibi'li* yapıların farklı bir kullanımını vurgulamıştır (Üstünova, 2021:59). Altuntaş, Türk edebiyatının seçkin romanlarından taramalar yapmış, TDK TS'de *dilediği gibi* yapısının yer almasına karşılık *olduğu gibi* yapısının yer almadığını tespit etmiş ve *-DIğI gibi* yapısında kurulmuş *ol-* fiiliyle kullanılan *olduğu gibi* yapısını anlam farklılıklarıyla birlikte incelenmesi gerektiği düşüncesini ifade etmiştir (Altuntaş, 2017:217). Türk dilinde edat grubu niteliğinde kurulmuş *gibi*'li benzetmeli yapıların bu kadarla sınırlı olmadığı aşikârdır. Bu düşünceyle telif hakları gözetilerek, bulunabilen en eski baskılardan, hiçbir ayrım gözetmeksizin seçilen 28 farklı yazarın kaleme aldığı 50 farklı romandan *olduğu gibi* yapısının farklı kullanımlarını üstelik anlam farklılıklarıyla birlikte tespit etmek, incelemek ve bu konuya dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Bu kalıplaşmış söz öbeklerinin farklı anlamlara geldiği örnek cümleler bulunmaktadır. Bu anlamlar, telif hakları konusu göz önünde bulundurularak ve ayrım yapılmaksızın seçilen 28 farklı yazardan 50 farklı roman taranarak belirlenmiştir. Tarama, tespit etme, tasnifleme işlemlerinin tek bir araştırmacı tarafından yapılması uzun zamanlara mal olması nedeniyle belirlenen ***aniden, apaçık-açıkça, değişmemiş/değişmezlik, detaylı/detaylıca, el değmemiş, eski zaman ve yaşanılan an, gerçeklik/anlık durumsallık, hareketsiz, hem… hem de…, karşılaştırma, örneklendirme, sürekli olma, tamamen, tahmin, tıpkısının aynısı*** anlamlarının taranan romanlarla sınırlı kalmaktadır.

2. İnceleme

Bu bölümde, 15 farklı anlamda tespit edilen *olduğu gibi* yapısının tanıklandıkları örnek cümleler anlamsal farklılıklar gözetilerek tasniflenmeye çalışılmıştır. Anlamsal farklar ve hangi anlamda kullanıldığının isimlendirilmesi noktasında bağlam temelli okumalar yapılmış, Türk edebiyatının seçkin sanatçılarının kaleminden çıkan romanlarda *olduğu gibi* yapısının tanıklandığı cümlelerde verilen en net anlam, çatı kavram olarak belirlenmiştir. Yapılan okumalarda belirlenen anlamlarla ilgili kimi kategoride birer veya ikişer örnek cümle tespit edilebilmişken, kimilerinde ise aynı roman içerisinde tanıklanıp aynı kategori içerisinde tasniflenen *olduğu gibi* yapılarının sayıca fazla olduğu tespiti yapılmıştır. Bu durumda çalışmanın hacmi de gözetilerek, eleme yöntemiyle belirlenen anlamları en net ifadeyle verebilen belirli sayıda cümle örneği kullanılmıştır.

Aniden anlamı:

"Bağdaş kurduğu yerden ***olduğu gibi*** fırlamış, geri yatırdığı papağı o arbedede başından yuvarlanmıştı." NA,359

Apaçık/açıkça anlamı:

"Her şey ***olduğu gibi*** gözlerinin önünde idi." H,24

"Ha size her şeyi ***olduğu gibi*** söylemek zorundaydım." Te,38

"O, insanı nadan nadan, ***olduğu gibi***, gösterir." ŞYY,11

"Fakat sahneyi ***olduğu gibi*** göremiyordu; ikide bir sahifelerin üstüne, Nuran'ın başıyle beraber Suat'ın kendi başı da eğiliyordu." H,313

"Mahiyetini henüz kendimin de anlayamadığım bazı hislerimi ***olduğu gibi*** söylüyor, bunlar üzerinde münakaşa ediyor, bir neticeye varmadan başka şeylere geçiyordum." KMM,132

"Ölgün, kırmızı bir ışıkla aydınlanan dar koridorda bej rengi üç kapı vardı. Soldaki ardına kadar açıktı, beyaz eşyalarla döşenmiş mutlak ***olduğu gibi*** görünüyordu." BEA,81

"Öyle ki sokağın gürültüsünü ***olduğu gibi*** duyabiliyorduk içeriden." BEA,251

"Burada kendisini ***olduğu gibi*** gösterebilir; burada hiç utanmayarak nefsini zapta lüzum görmeyerek kalbinin olanca yaralarını şu sâkit fakat müşfik mahrem dostların önlerine serebilirdi." MS,379

"Hareket ederken yıpranmış siyah yeldirme altında vücudunun iskeleti ***olduğu gibi*** seçiliyor." SB,256

"Fakat kemikleri ***olduğu gibi*** görünen bu vücudun kendisine mahsus bir sihri var." SB,256

"Allah kalbimi ***olduğu gibi*** görüyor." AG,193

"Fakat sahneyi ***olduğu gibi*** göremiyordu; ikide bir sahifelerin üstüne, Nuran'ın başıyle beraber Suat'ın kendi başı da eğiliyordu." H,313

İçimi ***olduğu gibi*** okumuştu. SAE,348

Bu cinsten kayıtsız ve şartsız bir samimilik ise behemehal bir süzme, eleme ister. Siz de kabul edersiniz ki, her şeyi ***olduğu gibi*** söylemek mümkün değildir. SAE,10

Bu açılış cümleleri, "Bir uçak kaçırılmış duydunuz mu?", "Otobüs kazasını ***olduğu gibi*** gösteriyorlar…", "Başbakanın Mısırı ziyaretim takıp ediyoruz," gibi televizyondaki haberlerle ilgili bir şev olurdu çoğunlukla. MM,273

Değişmemiş / değişmezlik anlamı:

"Topuzun üçte biri depremlerde göçmüş, yarısı onarılmadan bırakılmış, çökme izi düzensiz yarılma şekliyle ***olduğu gibi*** duruyor." HS,186

"Hayır, odası ***olduğu gibi*** duruyor." KM,249

Atiye, Mahmut'tan duyduğunu ***olduğu gibi*** oğluna anlattı. SAÖ,215

"Mümtaz, bu karanlık aynada henüz başlangıçta olan ömrünün dost hayallerini, babasının altında yattığı ağacı, ***olduğu gibi*** bıraktığı mesut çocuk saatlerini…" H,28

"Kendi zaaflarını ömrü boyunca bir ser çiçeği gibi yetiştiren bu adamda, bütün iptidailiğiyle ***olduğu gibi*** kalmış bir çocuk tarafı vardı." MB,44

"Hâlbuki o ***olduğu gibi*** kaldıkça her adımda bin bir şekle bürünerek gene karşımıza çıkacaktı." MB,82

"Binanın eski halini ***olduğu gibi*** korumuşlardı, zemindeki tahtalar, pencerelerin pervazları, merdivenler, tırabzanlar, odaların kapılan…" BEA,173

"Settarhan'ın hikâyesine dâhil olduğum zamanda gördüğüm her şey karşı kıyıda hiç bozulmamış, ***olduğu gibi*** duruyor." NA,452

Arabanın bazı yerleri, Şevket Usta'nın dediğine göre ***olduğu gibi*** kalmış, kazadan sağlam çıkan benzin deposu kapağı, vites kutusu, arka camın çevirme çubuğu gibi birkaç parça da sökülüp İstanbul'da çoğu taksi dolmuş olarak hâlâ çalışan başka 56'lara takılmıştı. MM,469

Nuri Efendi her yıl bir takvim neşrederdi. Büyük bir kısmı bir yıl evvelkinden ***olduğu gibi*** aktarılan bu takvimi kasım sonlarında yazmağa başlar, şubat ortasında Nuruosmaniye'de bir matbaaya benimle yollardı. SAE,37

Aramızda öylesine bir güven vardır ki, gitme fırsatını bulamadığım bazı davetlerdeki haberleri annenizden telefonla dinler, ***olduğu gibi*** yazarım. MM,116

"Bir kadın dergisinde, bir Avrupa gazetesinden ***olduğu gibi*** alınmış 'Erkeklere Göre Kadın Tipleri' diye bir yazı vardı." KSK,182

Halime Kaptan teğmene seslendi: Söyleyin boşaltsınlar sandalı, kuma insinler! Emri ***olduğu gibi*** tekrarladı teğmen. HK,140

Ellerinizi açın. Ben ne söylersem arkamdan ***olduğu gibi*** siz de söyleyin. ÖO,270

Detaylı / detaylıca anlamı:

"Çocuk işi ***olduğu gibi*** anlatıyor, kendini müdafaa etmiyordu." Ac,23

"Gülbahar, önce at hikâyesini ***olduğu gibi*** anlattı." ADE,54

Bugün sadrazam Mithat Paşa, sadrazamlıktan uzaklaştırılarak padişah buyruğu – ve benim güçsüz aracılığımla – Osmanlı ülkesinden kovulması için padişahımızın İzzettin vapuruyla İtalya'da Brendizi iskelesine gönderilmiştir. Nasıl sürüldüğü aşağıda ***olduğu gibi*** anlatılmıştır: Üİ,641

"Gece gördükleri gerçek rüyaları ***olduğu gibi*** ancak aptallar anlatır." BAK,165

"O gün Melahat'ı boşayarak yalıdan çıkacağını, efendiye etraflı bir mektup yazarak bütün gerçeği ***olduğu gibi*** anlatacağını, bunları yaptıktan sonra Şemi'den dehşetli bir intikam alacağını çocuk gibi ağlayarak söylüyor..." Mü,144

"...Dedesinin 'Beylerden gerçek saklanmaz' öğüdüne uyarak, her şeyi ***olduğu gibi*** anlattı." DA,116

"-Ne diyeceği kaldı mı? Tutacağım Kaplan emmimin öğüdünü, diyeceğim olanları ***olduğu gibi***..." DA,319

"Ve her şeyi, hiçbir şey saklamadan, ***olduğu gibi*** anlattım." KSK,146

"Sıra bana gelince, ben de, başıma gelenleri ona, ***olduğu gibi*** söyledim." Ç,125

"Son vakayı defterimin son sayfalarına ***olduğu gibi*** kaydediyorum." Ç,372

"Erzurum'daki Rüstem Paşaya ahvali ***olduğu gibi*** bildirmeli, onun yardımını sağlamalı, ondan sonra Hoşap kalesini yerle bir etmeliydi." ADE,90

Sibel'in gözyaşlarını görünce hikâyemi ***olduğu gibi*** ona anlatma niyetimden caydığım gibi, konuyu açmış olduğum için de pişmanlık duydum. MM,181

Genç bir kadın, kendisine vaziyetimi ***olduğu gibi*** anlattığım hâlde, belki de yalnız bunun için benimle evlenmek istemişti. SAE,180

El değmemiş anlamı:

"Geçen gün kolumdaki bohça ***olduğu gibi*** duruyor." S,97

"Bir de yerdeki karolar ***olduğu gibi*** duruyor." NA,453

Yiyeceklerin, içeceklerin ***olduğu gibi*** durduğu masalarına oturdu. Se,291

"Resimler, kendi el yazısı notalar, meşk defterleri, her cinsten ney ve Nısfiyeler ***olduğu gibi*** duruyordu." H,139

"Agop Efendi için para ***olduğu gibi*** kaldığı takdirde büyük bir kıymet değildi." MB,122

"Ben girdim ama her şeyi ***olduğu gibi*** bıraktım." KY,10

"Yatağının önündeki devrilmiş çorba tası ve tahta kaşık ***olduğu gibi*** duruyor ve kimse onlara el sürmüyordu." KY,39

"Su yalnız ilk günü kesilmişti. Ondan sonra gene ***olduğu gibi*** bırakılmıştı." Te,56

El değmemiş. Yepyeniydi. Ben de Ablanın yadigârını hiç giyer miyim? Daha öyle, ***olduğu gibi*** sandıkta durur. O,140

"Tahılı, samanı, arpası, hayvanı ***olduğu gibi*** duruyor." Ya,222

"Haklarında kötü konuşmuş olmayalım, bu kadar iyiliklerini görüyoruz, postacılar, yüz gramı hoşgörmek şöyle dursun, sandıklarımızı ***olduğu gibi*** geri çevirdiler: (Yukarıdan yeni emir var, yirmi kilodan fazla almıyoruz...) dediler." ET,13

Evet, dediğim gibi... Bizim vazifemiz çalışanlara yardımdır, asıl muvaffakiyet sizindir. Ben sadece elimden gelen imkânı hazırladım... Ve tepsi ***olduğu gibi*** yine bize geldi. SAE,240

Eski zaman ve yaşanılan an anlamı:

"Derslerinde ***olduğu gibi***, tabiatın kanunları dışında hiç bir ihtimal mevcut olmadığını tekrarladığı zaman, bu temel fikir onun burnunun kenarından çenesine doğru temel çivisi gibi dimdik inen çizgide resimleniyordu." MNK,130

Köyün erkeği, eskiden ***olduğu gibi***, "Keçi kız" diye, onu kucaklarına almaya, sevmeye başladı. SAÖ,72

Başmakalesinin tahsilini yaparken, aklı hep başka yerde. Hep heyecanlı anlarında ***olduğu gibi***. KS,33

"Havada mavi bir mendil tutan bir hokkabaz eli gibi yine şaşırtıcı, tutulmaz hareketleriyle uçuyorlar, fakat keyifleri yerinde ve iştahlı zamanlarında ***olduğu gibi*** hep birden o lodos dalgası hızıyla yükselmiyorlar…" H,39

"Olanaklardan birini seçeli, kararını vereli uykuları daha bir rahattı; geçen hafta ***olduğu gibi*** uyanır uyanmaz yüreğine, kafasına çöken o ağırlık yoktu artık." AO,95

"Mektepten çıktılar ve birbirlerinden başka hiçbir şeye karşı tecessüs duymadıkları hararetli aşk günlerinde ***olduğu gibi*** hep arka sokaklara saparak, nereye gittiklerini bilmeden, hedefsiz yürüdüler." FH,63

"Eskiden ***olduğu gibi*** ara sıra mutfaktan kayısı kurusu falan aşırmaya gittikçe hain aşçı: -Ne istersen açık yeyiver, küçükhanım. Gayrı zatınıza hırsızlık yakışmaz, diye benimle alay ediyordu." Ç,90

"Tanıştığımız ilk günlerde ***olduğu gibi*** bin türlü güzel, cazip, kandırıcı fikirler kafama hücum ediyordu." KMM,126

"Yusuf bu andan karşısındakinin gözlerinde, ona ilk defa zeytinlikte rastladığı zamanki batıcı bakışları gördü ve kendini o zaman da ***olduğu gibi*** suçlu hissetti." KY,119

"Tanıştığımız ilk günlerde ***olduğu gibi*** bin türlü güzel, cazip, kandırıcı fikirler kafama hücüm ediyordu." KMM, 126

"Büyük felaket anlarında ***olduğu gibi***, büyük sevinç günlerinde de duygularımızı başkalarıyla paylaşmak bizim için bir derin ihtiyaçtır." Ya, 120

Yalnız bu sefer, eskiden ***olduğu gibi*** onlar yanından geçerken kayıtsız duramıyor, bir uykudan uyandırılmış gibi onları tanıyor, gülümseyecek bir muhaverede ise donakalıyor, gülemiyordu. KA,16

Bir leylek oğullarını göklere götürünce kadın ve adam yine o eski, sıkıcı hayatlarına döndüler. Eskiden ***olduğu gibi*** hâlâ mutsuzdular. EH, 231 – 232

Eski Yunan'da ***olduğu gibi***, çevresinde hayranları, yürüyerek anlatıyordu: "Okumalısınız." BBAR,52

Rüstem Bey her seferinde, hikâyenin burasında kırk dört yıl önceki sıkılganlığıyla susar, paşa da kırk dört yıl önce ***olduğu gibi*** durumu hemen kavrar ve her seferinde Rüstem Beyin omzunu okşayarak "Siz buyrun müddeiumumi bey" der, işte müddeiumumi bey de hikâyeyi her anlatışında tam o anda teşrifatçılığın ne olduğunu gerçekten anlar. TO,52

Daha şimdiden, günde kim bilir kaç defa, onu yaşarken ***olduğu gibi*** gözlerinin önünde şekillendiriyor; kıvırcık saçları, saklı gülüşü, günlük hayatına ait davranışları, jestleri ve bakışlarıyla. KS,363

İrfan, hiç ummadığı gece boşluklarında, Bahçekapı'dan dönen bir tramvayın vınıltısını, limandan çıkan bir şilebin uğultusunu işitiyor; dışarıda her şeyin eskiden ***olduğu gibi*** yürüyüp gitmesine, dehşetli şaşıyordu. KS,509 – 510

İki yıl öncesine kadar onu ufacıkken ***olduğu gibi*** kucağına oturtur, tıpkı yıllarca öncenin beş, altı, yedi, sekiz yaşlarındaki Nursen'i gibi severdi. EB,57

Günlerdir 'sevgilisi'ni suratlı gören, eskiden ***olduğu gibi*** penceresinin önünden geçerken bir 'Nasılsınız amca?' olsun demeyişinden öfkeli Sadi bey, küçük oğlundan hiç bir karşılık alamayınca, masadan hırsla kalktı, odaya gitti, kapıda. Durdu. "Niçin gelmiyorsun?" EB,177

Füsun ile benim, ikimizin birbirimiz için yaratıldığı bir kere daha ortaya çıkmıştı; ben bunu bildiğim için bütün o çileyi çekmiştim, evli olması hiç önemli değildi, şimdi ***olduğu gibi*** onunla birlikte merdiven çıkma mutluluğu için çok daha fazla çile çekmeye hazırdım. MM,227

Oysa "şimdi" dediğimiz anlar, Çukurcuma'ya akşam yemeklerine gitmeye başladığım günlerde ***olduğu gibi***, Füsun'un bir gülümseyişiyle, bazan bir yüzyıl yetecek kadar mutluluk verebilir bize. MM, 269 – 270

Kahvelerden sonra yine o gün ***olduğu gibi*** kadro meselesine geçildi. SAE,274

Her zamanki sesiyle kibar, mağrur, tek başına bütün bir kutbu yeniden donduracak soğuk sesiyle, tıpkı eski zamanlarda ***olduğu gibi***. SAE,310

Bizim Nişantaşı'ndaki evde bayram sabahlarında hep ***olduğu gibi***, yakın ve uzak akrabalardan şık giyimli, kravatlı, ceketli, neşeli bir kalabalık öğle yemeğini bekliyordu. MM,39

Uluslararası telefon hattından, o yıllarda hep ***olduğu gibi***, kulağınızı bir deniz kabuğuna dayarsanız duyacağınız çok kuvvetli bir uğultu geliyordu. MM,202

Lisede ***olduğu gibi*** gene en yakın arkadaşları hocalardı. BBAR,82

Rüstem Beyin yüzünde mahcup bir gülümseme belirir, tıpkı kırk dört yıl önce ***olduğu gibi***, bu hikâyeyi her anlatışında sanki paşa ona yeniden elini uzatır ve Rüstem Bey gülümser ve paşa arabadan iner. TO,52

Her şey, eskiden ***olduğu gibi*** cereyan etti albayım. TO,329

Millet yine, tıpkı Kuva-yı Milliye zamanında ***olduğu gibi***, cephe halinde harekete geçiyor. KS,308

İçin için utanarak gülümsüyor: – kendi işini kendin göremez misin kızım? Paris'te ***olduğu gibi***. KS,365

O zamanlar İstanbul'da Sokak adları ve numaraları tutarlı olmadığı ve tıpkı Osmanlı döneminde ***olduğu gibi***, büyük ve zengin aileler, içinde hep birlikte oturdukları büyük konaklarla, binalarla özdeşleştirildikleri için bu yerindeydi. MM,26

Caddeden geçen arabaların lambaları ve troleybüslerin boynuzlarının arada bir çaktığı mor şimşekleri, mutlu günlerimizde ***olduğu gibi*** yazıhaneyi aydınlatıyordu. MM,165

1975 yazında – dört yıl geçmişti aradan – ***olduğu gibi***, birini Füsun'a benzetince kalbim gene aşkla hızlanmıştı. MM,349

Gerçeklik / anlık durumsallık anlamı:

" 'Bu gece yatağımı daha geniş değil, ***olduğu gibi*** düşünecek,' diyordu." AA,88

Eğer o beni ***olduğum gibi*** seviyorsa, yaşantımdan koparmaya kalkışmaz. KS,50

Fazilet pazarlık götürür mesele değildir. Onun içindir ki eskiler insan tabiatını ***olduğu gibi*** kabul ederek söze başlarlardı. SAE,349

"Ayaklarının ucuna basarak çıktı, oraya kadar gitti, onu ***olduğu gibi*** görmek için, geldiğini işittirmekten sakınıyordu." MS,277

Ben mi realist değilim! Realist olmasaydım size vak'ayı böyle anlatabilir miydim? Size baldızım hakkında en ufak bir ümitle bahsettim mi? Hiçbir tarafını değiştirdim mi? En ufak bir hâlini methettim mi? Ben öyle sanıyorum ki her şeyi ***olduğu gibi*** görenlerdenim. Hatta fazla realistim, rahatsız edecek kadar... SAE,225

"Fakat bunlarda da her eseri ***olduğu gibi*** kabul etmezlerdi." H,134

"Seni ***olduğun gibi*** kabul ediyorum ve bundan hoşlanıyorum..." H,165

"Hiçbir şey, hiçbir şeyi ***olduğu gibi*** kabul etmez: İhtiyarı içimizdedir. Dışarıda sadece aletler ve vasıtalar vardır." H, 292

"Onu yeniden kurmak için çok başka yollara gitmek, çok derinden değişmek, her şeyi ***olduğu gibi*** bırakıp yeniden işe başlamak lazımdı." MB,84

"Anlaşılan Beyaz Hala ona kinlenmiyor, onu, yani bu 'Zelandalı, sıska, süzgün, rengi solgun, arkadaşsız, evde kalma yaşı saydığı otuzundaki yapyalnız psikolog' turist kadını ***olduğu gibi*** kabul ediyordu." G,213

"Asıl üzüntü konusu, son Eğitim Tartışma Komionu'nun da, bu durumu ***olduğu gibi*** kabul etmiş olmasıdır." ET,240

"O, Peregrini gibi kızı tahlile uğraşmıyor, Rabia'nın meyillerini fıtratının icabı diye ***olduğu gibi*** kabul ediyordu." SB,113

"Ona bir şey olmuştu, kendini olup bitene ***olduğu gibi*** bıraktı." NA,142

"Toplumun bu düzenin ***olduğu gibi*** kabullenip, ferdin sonsuz hürlüğünü isteyen kültür!" HÇ,330

"Bunu ***olduğu gibi*** kabul etmekten başka çare yok..." KMM,119

"Her şey, her şeyi ***olduğu gibi*** kabul etmekteydi." KMM,13

Onların söyledikleri bana işlemiyor, benim söylediklerim onları tutmuyor. Boşluğa konuşuyoruz. Anlamaya ve önlemeye çalışacaklarına, ***olduğu gibi*** kabul edebilseler. KS,35

Ne denirdi? Her şey değişmişti. Her şeyi ***olduğu gibi*** yani bugün bana verildiği gibi kabule mecburdum. SAE,301

Aslında gözlüklüyken o, etrafını aslında ***olduğu gibi;*** masayı masa, kalemi kalem, daktiloyu daktilo olarak görür. KS,75

Bekir, bu işte. Bekir'in içindeki yılan bu. Hayatı ***olduğu gibi*** görmüyor. Sanki bir rüya. KS,212

Realist olmak hiç de hakikati ***olduğu gibi*** görmek değildir. Belki onunla en faydalı şekilde münasebetimizi tâyin etmektir. SAE,225

Başkaları seni ***olduğu gibi*** görüyor da, sen kendini göremiyorsun! Birtakım miskince korkularda hapsoluyorsun. SAE,285

Hareketsiz anlamı:

Bir ara ölü doğrulur gibi oldu. Üstüne üstüne gelmeğe başladı. Memidik gözlerini kapadı. Sonra açtı. Baktı ki ölü orada ***olduğu gibi*** duruyor. ÖO,84

Hem… hem de… Anlamı:

"Acaba vücudumla ***olduğu gibi*** ruhum ve fikrimle de bu adamın kızı mıyım?" Ac,92

"Fikir güzel ***olduğu gibi*** tatbikinde de güçlüğe rastlanmamıştır." Değ,26

Sokak kapısının tokmağı tek bir noktayla vurdu; Macide pike örtüyü üstüne çekti; merdivenlerden yavaş yavaş çıkan hekim odaya dargın yüzle girince. Macide'ıin çene çizgisinden, deminki karar veren kemik kayboldu: kadın kocasıyla ***olduğu gibi*** hekimle de tabiî yüzle kaldı. Üİ,204

"Dünyada eş yüzler ***olduğu gibi***, eş ruhlar da vardır." KK,136

"Olmaz dede! Burada ne sığır boğazlanır ne de et yenir. İlle et istiyorsan, kendi canım ***olduğu gibi***, kendi etin de sana yeter. Unutma! Ne yiyorsan, sen osun," cevabını almıştı. EH,77

"Sınıfta ***olduğu gibi***, bahçede de herkese uzak durur, ne o güzelim tabut, teneşir ilahilerine, ne o neşeli cenaze oyunlarına iştirak eder." Ç,200

Çünkü kazma sesleri kaledekiler tarafından duyulabilir ve bu kez onlar, kendilerini bulmak için bir karşı – lağım kazabilirlerdi. Lağımcılık sanatı ortaya çıkalı beri yerüstünde ***olduğu gibi*** yeraltında da korkunç savaşlar yapılıyordu. PKA,76

Hal böyle olunca onlara, "Bakın bu benim dedemdir. O da benim gibi mübarek bir zâttır. Bana ***olduğu gibi*** ona da saygıda kusur etmeyin," deyip ihtiyara arka çıktığı yoktu. EH,76

Düşünmek Mustafa Hoca'ya göre, 'derunî bir konuşma' idi. Bu konuşma sessiz ***olduğu gibi*** dilsizdi de: "Burada kelimeler yerlerini kavramlara bırakır, fakat bu kavramlar da kelimelerden meydana gelir." BBAR,154

Yalnız bilmiyorum, nasıl bir iş yaptık? Birçok konuda ***olduğu gibi***, bu uğraştığımız işte de bugüne kadar uyuyanlar, birdenbire uyanacaklar yaptıklarımızı duyarlarsa. BBAR,258

Her hâdisemde ***olduğu gibi***, bunda da işin sonunu bir türlü getiremedim: Uzattıkça uzattım. TO,208

Rehavet bilmeyen bir şevk ile izhar ettiği Favust tercümesi, vezinli ve kafiyeli ***olduğu gibi***, Garp lisanlarında dahi emsali görülmeyen bir sadakat ile yapılmıştır. TO,439

Haa, sonra şu da var: Daha o sabah fakültede güz dönemi imtihanlarının ikincisine girmiş, birincisinde ***olduğu gibi***, bunda da çakmıştım. KS,98

Herkese ***olduğu gibi*** bana karşı da nazikti. Se,160

İşinden bıkıp bezginlik getirmiş insanlarda ***olduğu gibi***, cezaevi imamının da her zaman yüzü asıktı. YNYNY,11

Başka hastalara "Sen" derken, Füsun'a altını çize çize "Siz" diye hitap edenler ***olduğu gibi***, yüzüne hiç bakamayanlar da çoktu. MM;404

Sabri Bey hakkımdaki tahkikatın ***olduğu gibi***, mahkemedeki duruşmaların da belli başlı kahramanı oldu. SAE,97

Cemal Beyle evli olduğunu biliyor ve sadece kabul ediyordum. Fakat ikisinin arasındaki münasebetin üzerinde durmamıştım. Benim içimde ne Cemal Bey bana Selma Hanımı, ne de Selma Hanım zarurî şekilde Cemal Beyin varlığını hatırlatmıştı. Kocası ***olduğu gibi***, herhangi bir hastalığı da olabilirdi. SAE,265

"Sabahları ***olduğu gibi*** aksamları azat vaktinde de kapının yanında duru, çocukların kıyafetlerini muayene ederi." Ac,17

Şimdi ***olduğu gibi*** o yıllarda da dedeler, odun kesme, hayvan bakma, yün kırpma gibi işlerden ellerini eteklerini artık çektiklerinden midir, saygı görmelerine rağmen aslında gizliden gizliye hafife alınırlardı. EH,134

Her zaman ***olduğu gibi*** şimdi de, yaşıyor olmanın değil, insan olmanın zevkini çıkarıyorum. EH,137

Yıllar sonra, sakladığı sırrı vermediği için eziyet gören Uzun İhsan Efendi'yi dilendirmek üzere satın almaya gittiği gün, Hınzıryedi yine o çatlak sesi hatırlayacak ve her zaman ***olduğu gibi*** o gün de, Ebrehe'nin akla sığmaz amaçları üzerinde kafa yormaya devam edecekti. PKA,103

Her zaman ***olduğu gibi***, bu defa da oğluna ait olan iş, bütün işlerinin önüne geçmişti. KS,268

Âsi kız, her şeye ***olduğu gibi***, buna da karşılık buluvermişti: "Kendimden aşağıdakilerde ne var? Ne varsa kendimden yukarıdakilerde!" EB,125

Bugüne dek ***olduğu gibi*** bundan sonra da aramızda geçen rezilliği bir dünya kuluna ışılatırsan, sağ kulağından sol kulağına duyurursan, sen de, ben de murtad defterine yazılmış kul olalım. DB,236

Şimdi bütün aydınlara ***olduğu gibi*** biz Teknik Üniversitelilere düşen en mühim görev, bu necip hareketin vakarına yaraşan sükûnet ve huzuru temine çalışmak, aklın ve ilmin rehberliğinden ayrılmamak ve ATATÜRK'e layık olmaya gayret etmektir. BBAR,224

Hikâyemin başında ***olduğu gibi***, şimdi gene önümde mükemmel bir hayat olduğunu düşünüyordum. MM,221

"Hemen bütün sıkı zamanlarda ***olduğu gibi***, doktor bu gece de gözlüğünü kaybetmişti." Değ,12

Karşılaştırma anlamı:

"Önceki cesetlerde ***olduğu gibi*** hiç kan yoktu." İH,396

Bittabi bütün bunlar Halit Ayarcı'da ***olduğu gibi*** pürüzsüz geçmiyordu. Yumuşak ve uysal, merhametli, sefaleti tatmış tabiatım ikide bir işe karışıyor, lafımı kesiyor, kararlarımı değiştiriyordu. SAE,17

Örneklendirme anlamı:

Dokuz sene önce geçirdiğimiz o iki aydan (aslı bir buçuk aydan iki gün azdı, sayın okurlar) kimseye söz etmemize gerek yok. Sanki seninle yeni tanışıyoruz. Yani filmlerde ***olduğu gibi*** birisiyle evlendim, ama hâlâ bakireyim. MM,427

Ama biz Füsun ile resim sanatında neler ***olduğu gibi*** konularda değildik hiç Fotoğraftaki siyah-beyaz kuşu büyütüp renklendirmenin zevkleri hızı mutlu ediyordu. MM,333

Ama buna benzer başka durumlarda ***olduğu gibi*** (Kenan ile konuşurken ya da Şenay Hanım'a Taksim'de rastladığımda) içimdeki hoş heyecanın nedenini kendimden saklıyor, oraya yalnızca "iş" için gittiğime inanmaya çalışıyordum. MM,161

Sürekli olma anlamı:

Fakat beş dakika süren bu hürmetin içinde her zaman ***olduğu gibi*** şimdi de Süleyman düşünüyordu: Bu Sacit herifi, mütareke olunca Ermeni, Kum kadınlarını İngiliz zabitlerine taşımış, karıların Ayşe, Fatma olmadığını anlayınca, zabitler Sacit'i kovmuşlardı. Üİ,548

Horlamalar, sayıklamalar sabaha dek sürdü her gece ***olduğu gibi***. YNYNY,339

Konu uzadı ve böyle durumlarda hep ***olduğu gibi*** iddiaya bindi. MM,48

"Ölüm tırpanını yine işletiyor ve o konuştukça her zaman ***olduğu gibi*** bütün sesler susuyor, aşk, müphem ümitler, yine içimizde yalancı aynalarını oynatıyorlar, herkes yine eskisi gibi seviniyor, birleşiyor, ayrılıyor, çocuklar doğuyordu." SD,256

Fezai kemanını öptükten sonra, bir bebekmiş gibi onu kiremitlerin üzerine, itinayla bıraktı. Her zaman ***olduğu gibi***, onu incitmek istememişti. EH,200

Sık sık ***olduğu gibi***, eğer aynı mahallede iki taşmektep varsa bunlar mutlaka kavgalı olurdu. Her iki tarafın da hocalarını, kalfalarını ve talebelerini kapsayan bu düşmanlık en azından yüz yıldır sürdüğü için kavganın hangi sebeple başladığı da bilinmezdi. PKA, 56 – 57

Fakat yanlış bir tahmindi bu. Çünkü kendilerine ateş açan arkebüz bölüğü, genellikle ***olduğu gibi*** iki değil, dört sıra halinde dizilmiş ve atış hızı dakikada dört yaylım ateşine çıkmıştı. PKA,82

Her şeyin ***olduğu gibi*** sürüp gittiği bu cennet, yavaş yavaş bir fanteziden (hayal mi deseydim) makul bir tahmine doğru evrildi. MM,97

Her zaman ***olduğu gibi*** sorusuna gene kendisi karşılık veriyor: Bu adam Londra'da bir avukatlık firmasının şefidir ve iki yıldan beri M... (mason) olmak istemektedir; zira firmanın meşhur müşterileri (endüstri ve denizcilik) firmaya karşı çekingen davranmaktadır... BBAR,187

Başka bir süre, eşya denizine takıldı gözleri. Bunaldı. Bunalmasaydı; bu dağınıklığı, her zaman ***olduğu gibi*** sevgi dolu gözlerle seyretmeyi bilebilseydi, her şey başka türlü olurdu öğretmenim. TO,119

Oyunun sonunu merak edecek gücü kalmamıştı, her zaman ***olduğu gibi***. TO,119

Bütün romantik oyunlarda ***olduğu gibi*** şiddeti haklı gösteren bir serüvenimiz yaşanacak: Şiddeti düşünmekle başlayacağız ve şiddetle bitireceğiz. TO,150 – 151

Her zaman ***olduğu gibi*** Niko, dün gece yarısından sonra, barlardan çözülmüş alkol kalabalığıyla başının nasıl derde girdiğini anlatıp duruyor. KS,44

Birçok geceler ***olduğu gibi***, Anahit uyanıp, ona sade kahve hazırlayacak. KS,80

Her zaman ***olduğu gibi,*** bir bakışta eksiğini fazlasını seçemiyor. KS,637

Gündüz içtiğim her içkiden sonra ***olduğu gibi***, Ahmet'le Şile'de geçirdiğimiz o gün de migrenim tutmuştu. Se,104

Her zaman ***olduğu gibi***, cehenneme giden yollar iyiniyet taşlarıyla döşenmişti. Se,205

Her zaman ***olduğu gibi*** bütün çirkinliklerin üstünü örtüyor, içimi neşeyle dolduruyordu. Se,346

Her zaman ***olduğu gibi*** bu köyde günbatımı nefisti. Se,437

Yaşar'ın anlatacaklarını dinlemek için koğuştakiler her akşam ***olduğu gibi*** durumlarını almışlardı. YNYNY,291

– Allah kurtarsın! diyen Yarımporsiyon'a, her akşam ***olduğu gibi*** dişlerinin arasından tükürük fışkırtırcasına, – Sağol! diye bağırdılar. YNYNY,307

Belkıs, böyle durumlarda ***olduğu gibi*** bir Fransız ile kaçıp Türkiye'yi unutacağına, İstanbul'a dönmüş ve zengin diğer erkeklerle ilişkiler kurarak sosyetede bütün kadınları imrendiren çok zengin bir aşk hayatı yaşamaya başlamış. MM,77

Çok kalabalıktı, herkes her zaman ***olduğu gibi***, aynı anda bağıra bağıra konuşuyordu. MM,111

Siyasi konularda atıp tutmak konusunda yaşlı garsonlar her zaman ***olduğu gibi*** bizden çok daha ihtiyatlıydılar. MM,188

Her yaz akşamı ***olduğu gibi*** yine hayat'a akşam sofrası hazırlanmıştı. DB,136

Ertesi senenin şeker bayramı eve hiçbir akraba uğramadı. Fakat her kandil ve bayramda ***olduğu gibi*** damat, gelin, torun, yaşayan, belki de yaşamayan bütün akrabalar için, hepsinin yaşına ve mertebesine göre yine hediyeler alındı. SAE, 86

Artık Emine bir daha ölemezdi, hatta hastalanamazdı da. Orada zihnimin bir köşesinde ***olduğu gibi*** kalacaktı. SAE,145

Tamamen anlamı:

"Çekmeceyi ***olduğu gibi*** bavulun içine boşaltıp getirdim." MNK.171

"Evin diğer işlerinde sözü geçmediğini anlayınca her şeyi ***olduğu gibi*** muhafazaya karar verdi." MB, 118

"Yolu ***olduğu gibi*** kapatmışlar Başkomiserim." BEA,94

"Nasıl görmez kardeşim! Eşşek kadar pencereler, şöyle bir başını uzatsa, sokak ***olduğu gibi*** gözlerinin önünde. " BEA,81

"Su ***olduğu gibi*** dışarıya akıyor ve boğazından geçebilen birkaç yudum da biraz sonra burnundan fışkırıyordu." KK,217

"Bunun önüne ancak buradaki mekanizmayı ***olduğu gibi*** çökertmekle geçilebilir." SD,238

"Onun için aşk, hislerin kelimelerle israfı değil, Mümtaz'ın ruhundaki fırtınaya ***olduğu gibi*** kendisini teslimdi." H,149

"İki gözümün çiçeğini ye oğul, dedim, elimden torbanın ağzını çözdüm, torbayı ***olduğu gibi*** odanın içine, Kaymakam oğlunun tam yatağının üstüne bir iyice boşalttım." Te,144

"Mümtaz, Macide'ye ***olduğu gibi*** inanırdı." H,175

"Evin içindekiler ne olduğunu daha doğru dürüst kestiremeden, Nuri Beyin akşamüzeri o kadar hürmet ve riayet görerek, kalbi sabırsızlıktan çarpa çarpa çıktığı büyük selamlık merdiveninin çatısı ***olduğu gibi*** çökmüştü." MB,131

"Aracın arka tarafı ***olduğu gibi*** kan içinde..." İH,252

"Fotoğrafların asılı olmadığı tek duvar, ***olduğu gibi*** içki raflarına ayrılmıştı." BEA,77

"Ya yetişmeseydim, koca cam ***olduğu gibi*** aşağıda." BEA,77

"Beş katlı kâgir bina ***olduğu gibi*** ocak başına çevrilmişti." BEA,287

"Beyaz Hala Türkçe deyimleri ***olduğu gibi*** İngilizceye çevirerek kullanıyor, bu da Viki'yi yoruyordu." G,234

"Yazıya düşen hiçbir şey ateşini ***olduğu gibi*** yansıtmıyor, her şey yazıya dönüşürken munisleşiyor." NA,401

"Okulu, yıllar önce açılmış, üstü (pedavra) denilen çam yarmalarıyle örtülü, yağmur kar sularını ***olduğu gibi*** içeri geçiren köhne bir yapıdır." ET,17

"Islanıp kalmış giysileri, ***olduğu gibi*** aldı bir yere koydu." YÖ,208

"İsterseniz Mister Margusyan'ın partisini ***olduğu gibi*** ona gönderelim." ŞYY,29

"Bir tür ***olduğu gibi*** yok oluyor, yerine yine o çağda yep yeni bir tür çıkıyor demek istiyor Hocamız da." HSİİ,86

"Bence asabiyecilerin vaktiyle sık sık söyledikleri bu kelimenin de sabit bir medhulü olmadığı için doktorun teşhisini ***olduğu gibi*** kabul etmeyeceğim." Ş,73

"Yukarı sofanın tavanı ***olduğu gibi*** çökmüş, makam odasının önü moloz yığınlarından geçilmez hale gelmişti." Değ,14

"Pekâlâ; işte, ne kendime, ne başkasına kabahat bulmuyor, hadiseleri ***olduğu gibi*** kabul ediyor ve sessizce katlanıyordum." KMM, 150

"İşin asıl garip tarafı, ikimiz de bu değişikliği ***olduğu gibi*** kabul ediyor v tabii buluyorduk." KMM,17

Ortağı ise servetinin sonkuruşunu kumar masasında kaybettikten sonra, o akşamüstü mezara girmelerinden önce bir tepsi baklavayı kendileri silip süpürmek yerine, ***olduğu gibi*** kaynanaya yedirip ağırlığını artırmadıklan için pişman olacak ve bir hafta geçince intihar edecekti. EH,53

Pastalar ***olduğu gibi*** çöplüğe atıldı. BBAR, 28

Mustafa İnan hayatla ve tabiatla ilgiliydi: savaş yıllannın 'kaç – kaç' gezisini, Malatya'ya ve İstanbul'a yaptığı yolculukları, inanılmaz hafızasının da yardımıyla, ***olduğu gibi*** hatırlıyordu; gördüklerini matematik bir soğukkanlılıkla yorumluyordu. BBAR,70 – 71

Peygamber, durumunu kuvvetlendirmek için sakal bırakmış ***olduğu gibi*** – kara ve uzun bir sakalı vardı – heybetli görünmek istediğinden, gardiyana belli etmeden yatakhaneden yürüttüğü beyaz çarşafa sarılmıştı. TO,341

Aslında bu korku yersizdi; otuz üçüncü ilkeye göre, kendini harcama korkusu ve ***olduğu gibi*** koruma endişesi de zararlıydı. TO,417

Dura dura bütün kalafatları dökülmüş de ***olduğu gibi*** su dolmuş ağzına birlik. HK,13

Temel Reis'in top gibi patlayan tabancasının sesini rüzgâr ***olduğu gibi*** kıyıya götürmüştü. HK,39

Bombaların patlamasıyla havaya dağılan yıkıntılar ***olduğu gibi*** kayıklardan birinin üzerine dökülmüştü havadan. HK,129

Kemerini gevşetip gömleğini sıyırdılar. Tam göbeğinin altından girmişti kurşun. Bir de sırtına bakın! dedi. Çevirmek için elini uzatan Halil çekti birden. Vıcık vıcık kan! dedi. Gömleğinin arkası kan, ***olduğu gibi***! HK,131

Dürnev, içinde dolaşıp duran soruyu, evde soramadı Güner'e; merdivenlerde soramadı; sokakta hiç soramadı; lodos eteklerini uçuruyor, saçlarını ***olduğu gibi*** yüzlerine indiriyordu. KS,286

İrfan, yeniden önünde ne kadar kâğıt varsa buruşturuyor: İki yarım makale, bir ajans bülteni, bir bulmaca müsveddesi ***olduğu gibi*** güme gidiyorlar. KS,324

Anlaşmaları kolay oldu. Mahmud odasını yüz elli liraya tutmuştu. Ümid aynı parayı ödeyecek, pansiyonu ***olduğu gibi*** devralacaktı. KS,377

Pamuk tarlalarını düşünüyordu. Çukurova geçiyordu gözlerinin önünden ***olduğu gibi***. Bir tatlı, bir sihirli. Başka türlü. ÖO,173

Üstünde deri diyecek deri kalmamıştı. Tüyleri tüm dökülmüş, kaltak ***olduğu gibi*** dışarda kalmış, altının delik deşik olmuş keçesinin püskülleri dışarı fırlamıştı. O,36

Tan yerileri ışıyıp, gün doğanda ne görelim? Öteden, ovanın üstünde bir kavak ormanı, dimdik, bir tek ağacı bile eğilmeden, düşmeden, ***olduğu gibi*** denize doğru akıp gelir. O,155

Börekle güveci ***olduğu gibi*** fırına atarlardı ama eğer pide harcı götürmüşsek, unlu tezgâh üzerinde usta elleriyle açtıkları hamura onu yayarlar, üstüne fırçayla yumurta sürerler ve içinde odun kütüklerinin köz olduğu fırına atarlardı. Se,87

Cam bardaklara iki çay doldurup masaya götürdüm. Sonra tavayı ***olduğu gibi*** alıp Kerem'in odasına gittim. Se,133

Bütün bu klasörlerin, ne yazacaklarını henüz kimsenin bilmediği makinaların, odamızın kirli ve sıvasız duvarlarıyla hiç bağdaşmayan perdelerin, etajerlerin, gece lambalarının, benimle ve Nermin Hanımla beraber buraya toplanmış olmalarındaki muvaffakiyeti ***olduğu gibi*** ona, sadece ona bağışladı. SAE,239

Nasıl, o kendisine uzatılan tepsiyi yani bütün Zeynep Hanım servetini alıp kabul etmek alçak gönüllülüğünü gösterdikten sonra, bu servetin içinden kendisine en lâyık olanı, bir yazma Kur'ân'ı seçerek gerisini ***olduğu gibi*** sahiplerine hediye etmişse, belediye reisi de öylece kendisine hediye edilen muvaffakiyeti hafif ve çok kibar bir tebessümle, "Zaten bunu bekliyordum..." der gibi kabul etti, sonra: SAE,239

Tahmin anlamı:

Kuvvetle muhtemel ***olduğu gibi***, sorguya çekilen Hınzıryedi eğer ona kendisinin Anadolu'dan dilenmeye geldiğini söylemişse, şüphesinin iyice artması kaçınılmazdı. PKA,125

Tıpkısının aynısı anlamı:

Oda kapısı açıldı, kapının kanadına Erkânıharp Müşirinin mermer yalısında ***olduğu gibi***, bir uşak yapıştı: Sofadan Hidayet haykırıyordu: – Aşkolsun Adnan Beyefendi Hazretleri, biz gelmezsek sizin arayacağınız yok! Üİ,310

Uçaktaki hosteslerin hepsi uzun boylu, sarışın ve güzel. Bütün Almanlarda ***olduğu gibi*** üniformaları üstlerinde kalıp gibi duruyor. Se,11

Bizim burada öteki kazalarda ***olduğu gibi*** şehir kulübü, tüccar kulübü, avcılar kulübü ne yoktur. Z,11

"Çoğu zaman Heratlı eski büyük üstatların yaptığı bir sayfaya günlerce bakar, bir yandan da hiç bakmadığı bir kâğıda aynı resmi ***olduğu gibi*** yaparmış." BAK,93

"Tıpkı annesinin hastalığında ***olduğu gibi***, tıpkı Handan'la Yekta'nın evleneceğini duyduğunda ***olduğu gibi***." İH,264

"Şayet, günün birinde açılacak olursa, içinde masallarda ***olduğu gibi***, "Kırkıncı odanın tavanına asılı" bir adam görmekten korkuyorum." Ş.22

"Siz sevgiyi destanlarda, çoban muaşakası masallarında Romeo ve Juliette'te ***olduğu gibi*** anlıyorsunuz." KK,58

Sonunda aradığını gördü: Mabedin duvarlarında, tıpkı eski Alameyn sancağında ***olduğu gibi***, uçları kırılmış da olsa, haç tasvirleri vardı. EH,72

Hatırlayabildiğim kadarıyla, ayna hediye edildikten kırk yıl sonra ilk düzenek bir ikinci düzeneği harekete geçiriyor, bu arada saatin içindeki metal tokmaklar çeşitli büyüklükteki çanlara vurup, tıpkı müzik kutularında ***olduğu gibi*** kasvetli bir nağme çalıyorlardı. PKA,208

Genç arkadaşımız da korkusunu gizlemek için, hocasının yapmış ***olduğu gibi*** korkutmayı denedi. BBAR,265

Cebinden dolmakalemini çıkardı: "Şimdi ben sana tıpkı bilmecelerde ***olduğu gibi*** soracağım; sen de bana Türkçesini söyleyeceksin." TO,193

Ölüm, annesinin hastalığında ***olduğu gibi***, söylenmekten korkulan bir kelime olmuştu. TO,234

Çok okuyan ve çok bilen bu kitap kurdu – ne yazık ki tıpkı kitaplarda ***olduğu gibi*** – bu basit oyunları göremiyordu nedense. Ne yazık ki – Allah kahretsin gene kitaplarda ***olduğu gibi*** – burunun ucunu gördüğü yoktu. TO,359

Şimdi, yerin temizlenişini de fincanın düşüşünde ***olduğu gibi***, aynı kayıtsız gözlerle seyrettiğime göre demek öldüm; duygularım öldü, duygularımla ilişkili aklım öldü. TO,404

Herkes, kalabalığın verdiği hareket etme isteğine rağmen, her adımını, yavaş gösterilen bir filimde ***olduğu gibi*** sanki yer çekimi yokmuşçasına atmak zorunda kalıyordu. TO,433

Boynumdan göğsüme çizilen çizgi, düzgün bir erkekte ***olduğu gibi***, göğüsten karına geçerken çukurlaşmıyor bende, aksine acayip bir şekilde kamburlaşıyor. KS,642

Adnan, ölüye acımaya başladı; bu sahne heyecanı taşmaya müsaitti: Yalı halkı – orta ailelerde ***olduğu gibi*** – pencerelerden haykırsalardı, Adnan ağlayacaktı. Fakat bu teessür içinde gözünü bahriye miralayından alamıyordu. Üİ,273

Ama benim de bu arada uykum gelmişti. Tıpkı şimdi, uçakta bu hikâyeye devam ederken ***olduğu gibi***. Se,205

O zamanlar resim çekilirken kimse "Cheese" diye bağırmıyordu herhalde. Ya da artist fotoğraflarında ***olduğu gibi*** "333" diyerek dudakları büzmüyordu. Se,392

"Yatağa girerken, her büyük felaketimde ***olduğu gibi***, kendimi birkaç yaş birden büyümüş hissettim." DHK,28

"Rüyada ***olduğu gibi***, etsiz, kemiksiz, renksiz, şekilsiz, ancak varlığı tasavvurla hissedilen bir şeydi..." Ş,212

O soğuk ve kurşuni kurban bayramı sabahının bazı görüntüleri, yatağımda uyumaya çalışırken, zaman zaman görülen rüyalarda ***olduğu gibi***, hem çok tanıdık hem de tuhaf bir hatıra gibi gözümün önünden geçti: MM,39

Gözyaşları ancak tek bir kişinin kucağında dinen bebeklere ***olduğu gibi***, içimi derin, yumuşacık ve kadifemsi bir mutluluk sessizliği sarmıştı. MM,134

Tek tuhaflık, geçen zamanın herkeste ***olduğu gibi*** aşk acımı dindirmemesiydi. MM,186

Bütün bu kalabalık, Fatih, Vefa, Kocamustafapaşa gibi geleneksel Müslüman mahallelerinde ***olduğu gibi*** kuvvetli bir cemaat duygusuyla hareket etmezdi. MM,272

Tıpkı masallarda ***olduğu gibi*** hiç solmayan güller arasında, berrak havuzların başında bülbül sesleri, gül ve yasemin kokulan, serin su şakırtıları içinde kendisi kadar güzel cariyeleriyle saz sohbetleri yapıp eğlenen yahut penceresinde tek başına oturup dostumuzu düşüne düşüne gergef işleyen bu sevgilinin güzelliğini hepimiz ezberden bilirdik. SAE,44 – 45

Her blokun cephesinde tıpkı saatlerde ***olduğu gibi*** geniş bir çember içinde sağdan sola gitmek üzere birden on ikiye kadar Romen rakamları yazılıydı. SAE,362

Salon yerine tıpkı gökdelenlerde ***olduğu gibi*** bir üst kat bahçe yapmak en iyisi olacaktı. SAE,366

"Jandarmanın bu izahatı, tedavi sahnesini aşağı yukarı ***olduğu gibi*** kaymakamın gözü önünde canlandırdı." Değ,12

3. Sonuç

Olduğu gibi yapısını tespit etmek için ayrım yapmaksızın ve telif haklarını dikkate alarak 28 farklı yazardan 50 farklı roman seçilmiştir. Romanlar içerisinde tek bir yazarın kaleme aldığı birden çok eser bulunmaktadır. Telif hakları konusu ve bir eserin birden çok yayınevi/kuruluş tarafından basımının bulunması romanların teminini zorlaştırmıştır. Anlam temelli bir çalışma yapıldığı ve taraması yapılan yapının bağlam içerisinde hangi çatı kavrama karşılık olarak kullanıldığının önem arz etmesi belirlenen romanların bulunabilen en eski baskılarını temin etmeye yönlendirmiş ve *olduğu gibi* yapısı 15 farklı anlamda tasnif etmeye çalışılmıştır. Burada dikkat çeken nokta aynı yazarın aynı roman içerisinde *olduğu gibi* yapısını farklı anlamlara gelecek şekilde kullanmasıdır. *Olduğu gibi* yapısıyla ilgili olarak giriş bölümünde sıralanan ve inceleme bölümünde anlamsal farklılıkları tasniflenen çalışma için çok daha fazla sayıda roman taraması yapılmıştır. Ancak belirlenen anlamlar için seçilen örnek cümlelerin sayıca fazlalığı göz önüne alınarak tekrara neden olmaması için sınırlamaya gidilmiştir. Özellikle *"tamamen"* anlamını veren *olduğu gibi* yapısının tanıklandığı örnek cümlelerin romanlarda sayıca fazlalığı nedeniyle çalışmanın hacmi gözetilerek bu anlamı en açık ve net şekilde verebilen örnek cümleler seçilmiş, belirli sayıda tutulmuştur. Tarama ve aktarma işlemlerinin uzun zaman alması konusunda araştırmacı grup tarafından derlem temelli çalışmayla taramaların daha fazla roman, öykü

ve hatta şiirlerle desteklenerek kapsamın genişletilebileceğini ve *olduğu gibi* yapısının farklı anlamlarda kullanımının ortaya çıkarılabileceği, böylece Türkçenin söz varlığına katkıda bulunulabileceği görüşündeyiz.

Kaynakça

Aksoy, Ömer Asım (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1 Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap.

Altuntaş, Ali Fuat (2017). *Türkiye Türkçesinde Gibi Edatıyla Kurulan Kalıp Sözler Deyimler*. Bolu: Basılmamış Yüksek lisans tezi.

Çotuksöken, Yusuf (1992). *Deyimlerimiz*. İstanbul: Özgül.

Gökdayı, Hürriyet (2011). *Türkçede Kalıp Sözler*. İstanbul: Kriter.

Hacıeminoğlu, Necmettin (1992). *Türk Dilinde Edatlar*. İstanbul: MEB.

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

Karaağaç, Günay (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Korkmaz, Zeynep (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Merriam Webster's Dictionary of Synonyms (1984). ABD.

Sev, Gülsel (2007). *Tarihi Türk Lehçelerinde Hâl Ekleri*. Ankara: Akçağ.

Sev, Gülsel (2012). "*Türkiye Türkçesinde Gibi Edatıyla Kurulan Benzetmeli Anlatımlar.*" Turkish Studies, Volume 7/4, 2012, s.499-512, Ankara.

Türkçe Sözlük (2011). Ankara: TDK.

Üstünova, Kerime (2010). *Dilbilgisi Sorunları '-Ecekmiş Gibiyim' Yapısının Düşündürdükleri*. İstanbul: Kesit.

Üstünova, Kerime (2008). *Ad İşletimi*. İstanbul: Kesit.

Vardar, Berke (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multılıngual Yabancı Dil.

Taranan eserler

Abasıyanık, Sait Faik

(2005). *Kayıp Aranıyor*. İstanbul: YKY.

Adıvar, Halide Edip

(2001). *Sinekli Bakkal*. İstanbul: Özgür Yayınları.

(2012). *Ateşten Gömlek*. İstanbul: Can Yayınları.

Ali, Sabahattin

(2009). *Kuyucaklı Yusuf*. İstanbul: YKY.

(2009). *Kürt Mantolu Madonna*. İstanbul: YKY.

Anar, İhsan Oktay

(2016). *Efrâsiyâb'ın Hikâyeleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

(2015). *Puslu Kıtalar Atlası*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Atay, Oğuz

(2016). *Bir Bilim Adamının Romanı – Mustafa İnan*. İstanbul: İletişim Yayınları.

(2016). *Tehlikeli Oyunları*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Atılgan, Yusuf

(2012). *Anayurt Oteli*. İstanbul: YKY.

(2006). *Aylak Adam*. İstanbul: YKY.

Baykurt, Fakir

(1980). *Efkâr Tepesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

(1993). *Yılanların Öcü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bekiroğlu, Nazan

(2012). *Nar Ağacı*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Gürpınar, Hüseyin Rahmi

(2007). *Mürebbiye*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Güntekin, Reşat Nuri

(2012). *Çalıkuşu*. İstanbul: İnkılap Kitapevi Yayın.

(2010). *Acımak*. İstanbul: İnkılap kitapevi Yayın.

Ilgaz, Rıfat

(2003). *Hababam Sınıfı İcraatın İçinde*. İstanbul: Çınar Yayınları.

(2005). *Halime Kaptan*. İstanbul: Çınar Yayınları.

İlhan, Attilâ

(2016). *Kurtlar Sofrası*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayıncılık.

Karaosmanoğlu, Yakup kadri

(2003). *Kiralık Konak*. İstanbul: İletişim Yayınları.

(1987). *Yaban*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kemal, Orhan

(2004). *Evlerden Biri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Kemal, Yaşar

(1983). *Ölmez Otu*. : İstanbul: Tekin Yayınevi.

(1996). *Ağrıdağı Efsanesi*. İstanbul: Adam Yayınları.

(2004). Ortadirek. İstanbul: YKY.

(2012). *Teneke*. İstanbul: YKY.

Kuntay, Mithat Cemal

(2017). *Üç İstanbul*. İstanbul: Oğlak Yayınları.

Livaneli, Zülfü

(2011). *Serenad*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.

Nesin, Aziz

(2021). *Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz*. İstanbul: Nesin Yayınevi.

(2021). *Zübük*. İstanbul: Tekin Yayınevi.

Pala, İskender

(2010). *Katre-i Matem*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Pamuk, Orhan

(1998). *Benim Adım Kırmızı*. İstanbul: YKY.

(2016). *Kırmızı Saçlı Kadın*. İstanbul: YKY.

(2016). *Masumiyet Müzesi*. İstanbul: YKY.

Safa, Peyami

(2004). *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

(2016). *Fatih Harbiye*. İstanbul: Ötüken Neşriat.

(1991). *Matmazel Noraliya'nın Koltuğu*. İstanbul: Ötüken Neşriat.

Sayar, Abbas

(1984). *Dik Bayır*. İstanbul: Can Yayınları.

Tahir, Kemal

(2001). *Devlet Ana*. İstanbul: Tekin Yayınları.

(1991). *Sağırdere*. İstanbul: Adam Yayınları.

Taner, Haldun

(1987). *Şişhaneye Yağmur Yağıyordu*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Tanpınar, Ahmet Hamdi

(1999). *Sahnenin Dışındakiler*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

(2021). *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Huzur. : Tercüman 1001 Temel Eser.

*(*2003). *Mahur Beste*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tekin, Latife

(2021). *Sevgili Arsız Ölüm*. İstanbul: Can Yayınları.

Uşaklıgil, Halit Ziya

(2009). *Mai Ve Siyah*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Ümit, Ahmet

(2010). *İstanbul Hatırası*. İstanbul: Everest Yayınları.

(2003). *Beyoğlu'nun En Güzel Abisi*. İstanbul: Everest Yayınları.

Kısaltmalar

1. AA: Aylak Adam

2. Ac: Acımak

3. ADE: Ağrıdağı Efsanesi

4. AG: Ateşten Gömlek

5. AO: Anayurt Oteli

6. BAK: Benim Adım Kırmızı

7**. BBAR:** Bir Bilim Adamının Romanı

8. BEA: Beyoğlu'nun En Güzel Abisi

9. Ç: Çalıkuşu

10. DA: Devlet Ana

11. DB: Dik Bayır

12. DHK: Dokuzuncu Hariciye Koğuşu

13. EB: Evlerden Biri

14. EH: Efrâsiyâb'ın Hikâyeleri
15. ET: Efkâr Tepesi
16. FH: Fatih Harbiye
17. H: Huzur
18. HK: Halime Kaptan
19. HSİİ: Hababam Sınıfı İcraatın İçinde
20. İH: İstanbul Hatırası
21. KA: Kayıp Aranıyor
22. KK: Kiralık Konak
23. KM: Katre-i Matem
24. KMM: Kürk Mantolu Madonna
25. KS: Kurtlar Sofrası
26. KSK: Kırmızı Saçlı Kadın
27. KY: Kuyucaklı Yusuf
28. MB: Mahur Beste
29. MM: Masumiyet Müzesi
30. MNK: Matmazel Noraliya'nın Koltuğu
31. MS: Mai ve Siyah
32. Mü: Mürebbiye
33. NA: Nar Ağacı
34. O: Ortadirek
35. ÖO: Ölmez Otu
36. PKA: Puslu Kıtalar Atlası
37. S: Sağırdere
38. SAE: Saatleri Ayarlama Enstitüsü
39. SAÖ: Sevgili Arsız Ölüm
40. SB: Sinekli Bakkal
41. SD: Sahnenin Dışındakiler
42. Se: Serenad
43. ŞYY: Şişhaneye Yağmur Yağıyordu
44. TDK TS: Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük
45. Te: Teneke
TO: Tehlikeli Oyunlar
47. Üİ: Üç İstanbul
48. Ya: Yaban
49. YNYNY: Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz
50. YÖ: Yılanların Öcü
51. Z: Zübük

17- KKTC Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi: 6. sınıf Türkçe ders kitabı örneği

Bünyamin SARIKAYA[1]

Yunus ŞAKİROĞLU[2]

APA: Sarıkaya, B.; Şakiroğlu, Y. (2021). KKTC Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi: 6. sınıf Türkçe ders kitabı örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 273-296. DOI: 10.29000/rumelide.1036520.

Öz

Bu çalışmanın amacı, KKTC Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda KKTC 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde yer alan etkinlikler Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'nın hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına göre ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinin kullanıldığı çalışmada veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş ve ihtiyaç duyulan her aşamada uzman görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanın materyalini KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan "Türkçe 6. Sınıf 1. Kitap" oluşturmaktadır. KKTC Türkçe dersleri, her sınıf düzeyinde 2 ayrı kitaptan oluşmaktadır. Bu çalışmada da Türkçe 6. Sınıf 1. Kitap'taki okuma metinlerinde yer alan etkinlikler değerlendirilmiştir. İlgili kitap 3 tema ve her temada yer alan 5 okuma ve 1 serbest okuma metninden oluşmaktadır. KKTC Türkçe 6. sınıf 1. ders kitabında toplam 95 etkinliğin yer aldığı ve bunlardan 57'sinin tür çalışmasına, 38'inin ise dil bilgisi çalışmalarına yönelik olduğu saptanmıştır. Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı incelendiğinde hem tür hem de dil bilgisi çalışmalarının büyük kısmının hatırlama, anlama ve yaratma basamaklarına uygun olduğu ancak çözümleme basamağına uygun hiçbir etkinliğin olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada ulaşılan bulgular alan yazında benzer konuda yapılmış çalışmaların sonuçlarıyla tartışılmış ve bu bağlamda alan yazına katkı sunacağı düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: KKTC Türkçe ders kitapları, Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması, metin, etkinlik

An examination of activities in TRNC Turkish textbooks according to Bloom's Revised Taxonomy: An example of sixth grade turkish textbook

Abstract

This study investigated the activities in Turkish textbooks in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) according to Bloom's Revised Taxonomy. To that end, the study addressed the activities in the reading texts in the TRNC sixth-grade Turkish textbook in terms of six levels of Bloom's Revised Taxonomy; remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creating. The study

[1] Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Muş, Türkiye), b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8393-7127 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036520]

[2] Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Muş, Türkiye), y.sakiroglu@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6151-7984

adopted a document analysis, which is a qualitative research method. The data were analyzed using descriptive analysis, and experts were consulted when needed. The study material was the "sixth-grade Turkish book 1" published by the Ministry of National Education and Culture of the TRNC in 2018. TRNC Turkish lessons consist of two books for each grade level. This study focused on the activities in the reading texts in the sixth-grade Turkish book 1. The book has three themes, each consisting of five readingtexts and one free reading text. The results showed that the book had 95 activities. Fifty-seven activities were concentrated on genre study, while 38 focused on grammar. Most activities agreed with the "remembering," "understanding," and "creating" steps of Bloom's Revised Taxonomy, but none of the activities was suitable for the "analyzing" step of Bloom's Revised Taxonomy. The results were discussed in reference to similar studies, and recommendations were made accordingly.

Keywords: TRNC Turkish textbooks, Bloom's Revised Taxonomy, text, activity

1. Giriş

Öğretim programlarına hizmet eden, programın ögeleri arasında bulunan ölçme ve değerlendirme ögesinin en önemli aracı olan ders ve çalışma kitaplarının, eğitimi şekillendirecek müdahalelerden ayrı tutulması söz konusu edilemez. Bu müdahalelerden birisi de "birey davranışlarının istendik yönde değişimi üzerine odaklanan eğitimin, bu amaca ulaşması için davranışların belirli özellikler altında belirli sınıflamalara tabi tutulması"dır (Yeşilyurt, 2012).

Bloom Sınıflandırması yayımlandığı günden bu yana üst düzey düşünme becerilerinin etkili şekilde kullanılmasına yönelik eğitim programlarının tasarlanması ve yürütülmesinde önemli katkılar sağlayan bir sınıflandırmadır (Arı, 2011; Bekdemir ve Selim, 2008; Wineburg ve Schneider, 2013). Hemen hemen tüm dünyada öğretim programlarının kazanımları ve ölçme-değerlendirme yöntemleri, Bloom'un Sınıflandırması ile oluşturulmuş veya sınanmıştır. 1956'da tamamlanıp yayımlanan Bloom Sınıflandırması altı seviyeden oluşmaktadır. Uygulama dışındaki diğer ana kategoriler, alt kategorilere de bölünmüştür. İlk Bloom Sınıflandırmasının en alt basamağında bilgi seviyesi vardır. Bu seviyeden daha üst seviyelere doğru çıkıldıkça sırayla; kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları birbiri ardına gelmektedir. Bilgi, kavrama, uygulama basamakları alt bilişsel seviyeler olarak kabul edilirken; analiz, sentez, değerlendirme, üstbilişsel seviyeler olarak kabul edilir (Bloom ve ark., 1956; Anderson ve Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002).

Basamaklar basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır (Bloom ve diğerleri, 1956; Krathwohl, 2002; Bümen, 2007; Başbay, 2008; Demir, 2015). Çok uzun yıllar kullanılan orijinal sınıflandırma; alt basamaklar gerçekleştirilmeden üst basamakların gerçekleştirilememesi, sentez basamağının değerlendirme basamağını da kapsıyor olması şeklinde bazı eleştiriler almıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın ön gördüğü öğrenci merkezli eğitim, ön planda olan bir aktif öğrenme, etkin bireysel katılım, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, bilginin keşfedilip yapılandırılması gibi becerileri kendi yapısı ile bütünleştirememiştir. Bloom'un geliştirdiği sınıflandırma yaklaşımı ile yapısalcı yaklaşımın ölçülmesini istediği üst düzey zihinsel beceriler de tam anlamıyla ölçülememiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Amer, 2006; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Arı, 2011). Ayrıca "aradan geçen zamanda teknoloji ve diğer alanlardaki gelişme ve değişime uyarlanması ihtiyacı" (Beyreli ve Sönmez, 2017: 216) da değişikliği kaçınılmaz kılmıştır.

Yenilenen sınıflandırmada hatırlama, anlama, uygulama basamakları birikerek çoğalan (kümülatif) bir hiyerarşi olmaktan çıkarılmış; sadece bazı basamaklar arasında (kavrama, uygulama ve analiz) kümülatif hiyerarşi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca kavrama ve sentez basamaklarının isimleri ve yaratma/sentez ile değerlendirme basamaklarının sıraları değiştirilmiştir (Bümen, 2006). Buna göre Bloom Sınıflandırması ile Yenilenmiş Bloom Sınıflandırmasındaki bilişsel alan basamaklarının sınıflandırılması Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Bloom Sınıflandırması ile Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması bilişsel alan basamakları

Bloom Sınıflandırması	**Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması**
Bilgi	Hatırlama
Kavrama	Anlama
Uygulama	Uygulama
Analiz	Çözümleme
Sentez	Değerlendirme
Değerlendirme	Yaratma

Tablo 1 incelendiğinde ilk Bloom Sınıflandırması'nda yer alan isim ifadelerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırmasında fiil formuna dönüştürüldüğü görülmektedir. Ayrıca ilk taksonomideki "Bilgi" yerine "Hatırlama", "Kavrama" yerine "Anlama", "Analiz" yerine "Çözümleme", "Sentez" yerine "Yaratma" ifadeleri benimsenmiş; "Değerlendirme" ve "Yaratma" basamaklarının da sınıflandırmadaki sıraları değiştirilmiştir. Buna göre sınıflandırma tablosunun temel bilişsel süreç basamakları ve bu süreçleri içeren örnekler şöyle gösterilebilir:

"Hatırlama: İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme (Örnek: Dünya tarihindeki önemli olayların tarihini tanıma).

Anlama: Öğretimsel mesajdan sözel, yazılı ya da grafiksel bir iletişim olarak anlam oluşturma (Örnek: Çeşitli sanatsal resimlere örnekler verme).

Uygulama: Verilen bir durumda işlemi uygulama ya da kullanma (Örnek: Çok basamaklı bir tamsayıyı bir başka tamsayıya bölme).

Çözümleme: Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle / bütünle nasıl bir ilişki içinde olduğunu tespit etme (Örnek: Bir matematik problemindeki ilgili ve ilgisiz sayıları ayırt etme).

Değerlendirme: Ölçütlere ve standartlara dayalı yargıya varma (Örnek: Bir bilim insanının gözlenmiş verilerle bilimsel bir sonuç çıkarıp çıkarmadığını belirleme).

Yaratma: Öğeleri tutarlı ya da işlevsel bir yapıda bir araya getirme, öğeleri yeni bir örüntü ya da yapı içerisinde yeniden düzenleme (Örnek: Verilen tarihsel bir konuda araştırma planı tasarlama) (Anderson & Krathwohl, 2001; akt. Bümen, 2006: 6)."

Alanyazın incelendiğinde ders kitaplarının Bloom Sınıflandırması'na göre ele alındığı (Kuzu, 2013; Eroğlu ve Kuzu, 2014; Tosunoğlu ve Demir, 2014; Oktay, 2015; Tüm, 2016; Durukan ve Demir, 2017; Küçükaydın ve İşcan, 2017; Biçer, 2019; Eroğlu, 2019; Ulutaş ve Kara, 2019; Kana ve Güney, 2020; Kurt, 2020; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Yıldırım, 2020; Kaplan, 2021; Oryaşın, 2021) birçok çalışma

saptanmıştır. Fakat Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Türkçe ders kitaplarının Bloom Sınıflandırması'na göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, KKTC Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda "KKTC 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerine yönelik hazırlanan etkinlikler Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre nasıl bir dağılım göstermektedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak yapılmıştır. Creswell (2005) dokümanların nitel araştırmalarda önemli birer veri kaynağı olduğunu ve hem özel hem de resmi dokümanların bu kapsamda ele alınabileceğini belirtir. Bu çalışmada da incelenen doküman araştırmanın amacına uygun olarak KKTC 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerine yönelik hazırlanan etkinliklerdir.

Çalışma materyali

Araştırmanın çalışma materyalini KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan "Türkçe 6. Sınıf 1. Kitap" oluşturmaktadır. KKTC Türkçe dersleri, her sınıf düzeyinde 2 ayrı kitaptan oluşmaktadır. Bu çalışmada da Türkçe 6. Sınıf 1. Kitap'taki okuma metinlerinde yer alan etkinlikler değerlendirilmiştir. İlgili kitap 3 tema ve her temada yer alan 5 okuma metninden oluşmaktadır. Dolayısıyla kitapta 15 okuma metni yer almaktadır. Bunun yanı sıra her temanın sonunda serbest okuma metni de bulunmaktadır.

İlgili ders kitabı ve bu kitapta yer alan metin sayıları ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2. İlgili ders kitabı ve bu kitapta yer alan metin sayıları

Adı	Yayınevi	Basım Yılı	Yazar/lar	Tema Sayısı	Metin Sayısı
Türkçe 6 1. Kitap	KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı	2018	Fatma Ö. Vurana Özge Eliz Aksaygın Ayşe Atasayan Uluöz İrem Özakıncı	3	15

Verilerin toplanması

Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) nitel araştırmayı "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 tanımlamaktadırlar. Miles ve Huberman (2015) nitel verinin "iyi yapılandırılmış, zengin tanımlamalara ve sürece ilişkin ayrıntılı açıklamalara dayandığını" belirtmektedir.

Doküman incelemesi ise araştırılması amaçlanan olgular ile ilgili bilgileri kapsayan yazılı ürünlerin analizine dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Belgesel gözlem veya belgesel tarama olarak da adlandırılmaktadır (Çepni, 2012). Belgesel tarama, belli bir hedef için kaynakları toplama, okuma, not alma ve değerlendirme süreçlerini içerir (Karasar, 2007). Bu analiz türünde araştırmacı/lar ilk olarak

amacına uygun kaynakları toplar, dikkatli şekilde okur, ihtiyaç duyulan bilgileri not eder ve o notlar doğrultusunda değerlendirmeler yapar (Çepni, 2012).

Çalışmada kuramsal kısmın yapısını ortaya koymak için ilk olarak alanyazın taraması yapılmış, araştırma konusuna uyan tez, makale ve diğer bilimsel çalışmalar detaylı bir şekilde ele alınmış ve gerekli notlar çıkarılmıştır. Son olarak KKTC 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerine yönelik hazırlanan etkinlikler incelenmiştir.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Çalışmada toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. "Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeysel bir analiz yöntemidir. Bu analizde elde edilen veriler, önceden belirlenmiş başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Amaç, elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmada veriler toplandıktan sonra çalışma için betimsel analize uygun bir çerçeve oluşturulmuş, alanyazın taranmış, benzer çalışmalara bakılmıştır. Çalışmada gerekli yerlerde 2 Türkçe eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ulaşılan bulgular, tema ve metinler bağlamında ele alınmıştır.

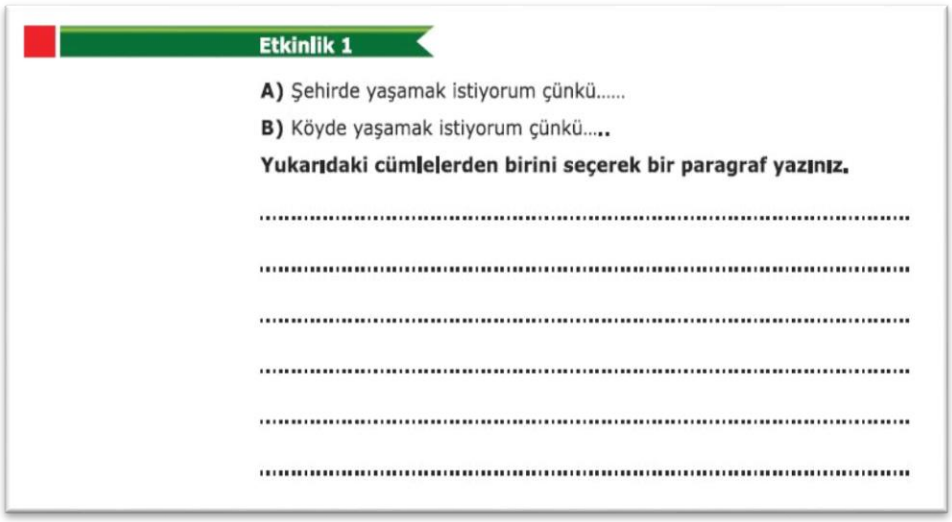
1. tema: ben ve çevrem

KKTC 6. sınıf Türkçe ders kitabının birinci teması olan "Ben ve Çevrem" temasında beş okuma metnine yer verilmiştir. Bunlar "Zengin Adam" , "Oduncunun Kızı" , "Bebeklerin Ulusu Yok" , "İçimizdeki Güzellikler" ve "Sokak" metinleridir. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. "Zengin Adam" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1						√
	2		√				
	3		√	√			
	4		√				
Dil Bilgisi Çalışmaları	1	√					
	2	√					
	3	√	√				

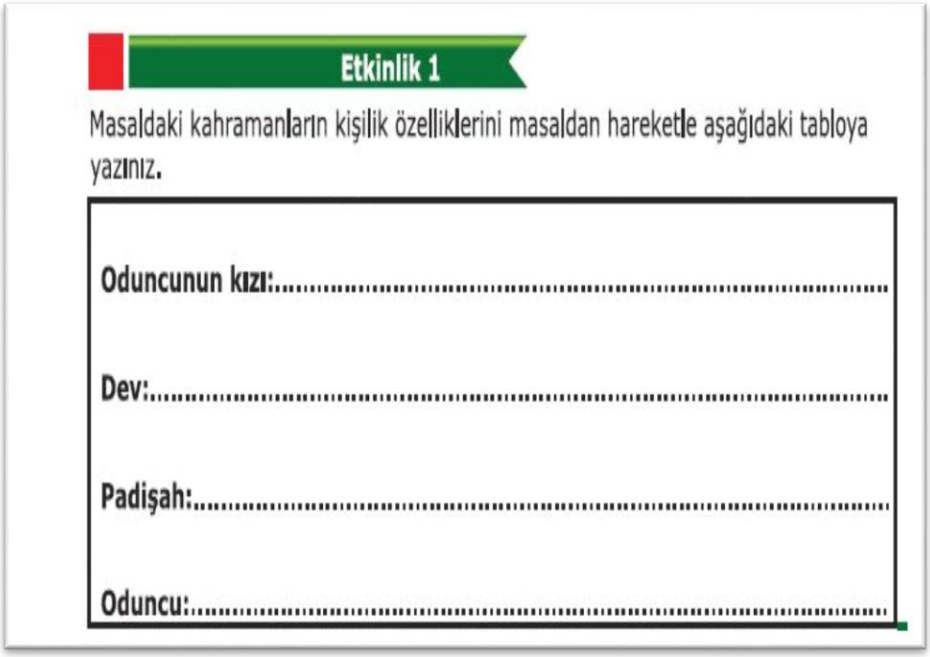
Tablo 3 incelendiğinde "Zengin Adam" okuma metninde 8 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde anlama basamağına 4, hatırlama basamağına 3, uygulama ve yaratma basamaklarına ise 1'er etkinlikte yer verildiği; çözümleme ve değerlendirme basamaklarına ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir. Bu metinde yer alan ve yaratma basamağına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.



Tablo 4. "Oduncunun Kızı" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1			√			
	2	√	√				
	3		√				
	4		√				
	5	√	√				
	6		√				√
Dil Bilgisi Çalışmaları	1		√				
	2		√				

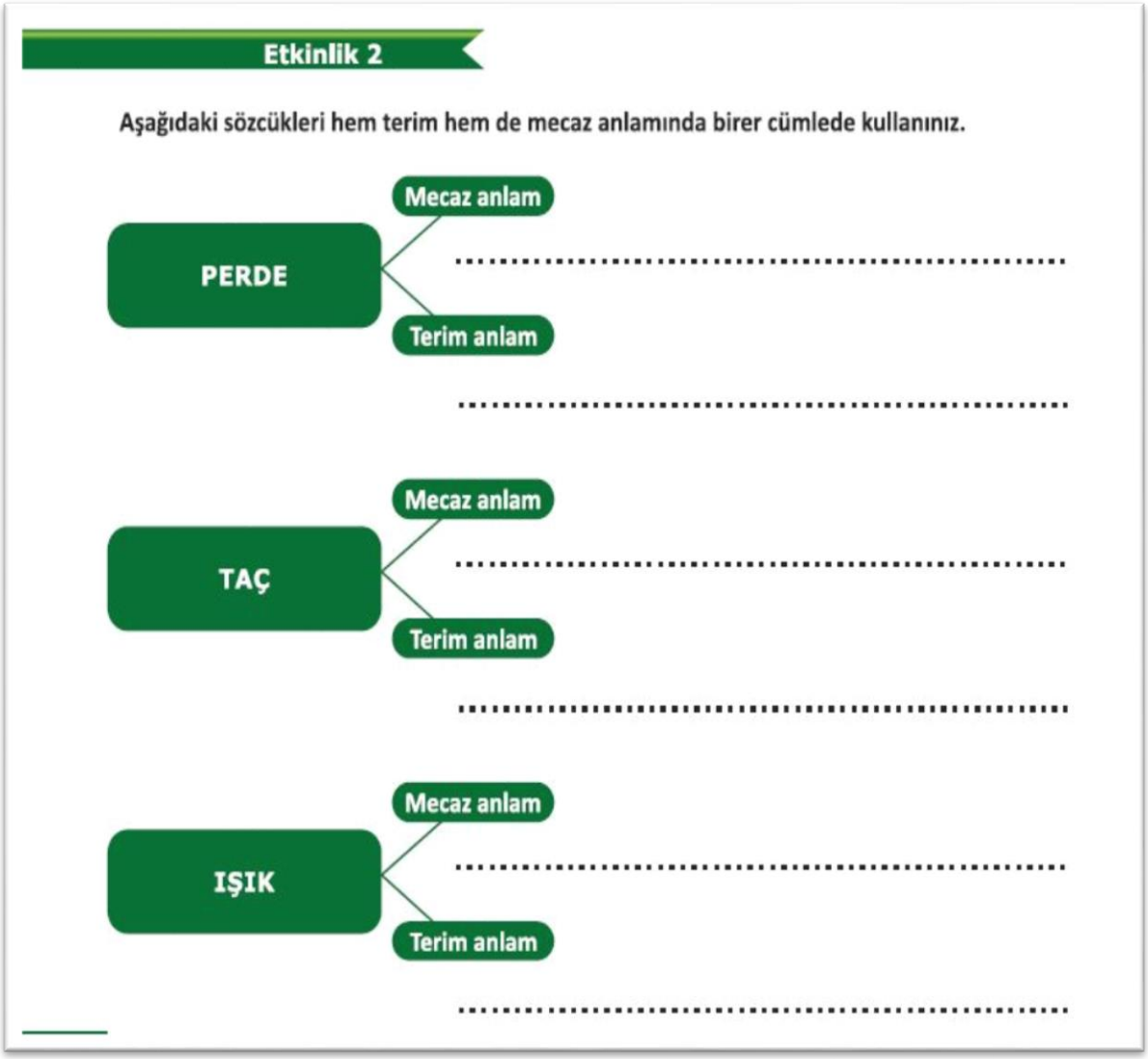
Tablo 4 incelendiğinde "Oduncunun Kızı" okuma metninde 8 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde anlama basamağına 7, hatırlama basamağına 2, uygulama ve yaratma basamaklarına ise 1'er etkinlikte yer verildiği; çözümleme ve değerlendirme basamaklarına ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir. Bu metinde yer alan ve uygulama basamağına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.



Tablo 5. "Bebeklerin Ulusu Yok" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1	√					
	2						√
Dil Bilgisi Çalışmaları	1		√				
	2	√		√			

Tablo 5 incelendiğinde "Bebeklerin Ulusu Yok" okuma metninde 4 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde hatırlama basamağına 2, anlama, uygulama ve yaratma basamaklarına ise 1'er etkinlikte yer verildiği; uygulama, çözümleme ve değerlendirme basamaklarına ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir. Bu metinde yer alan ve hatırlama, uygulama basamaklarına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.

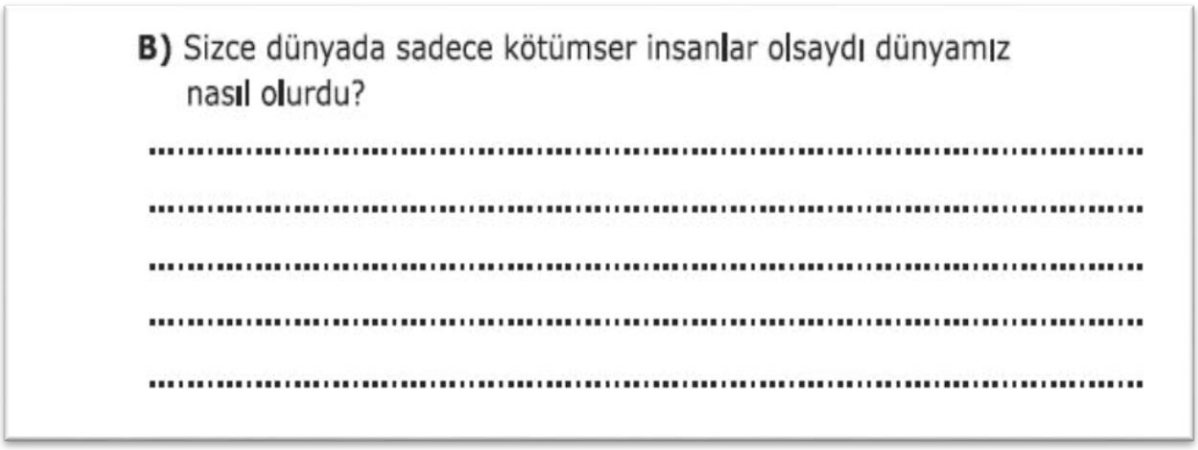


Tablo 6. "İçimizdeki Güzellikler" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1	√					√
	2	√				√	√
Dil Bilgisi Çalışmaları	1	√					
	2	√					

Tablo 6 incelendiğinde "İçimizdeki Güzellikler" okuma metninde 4 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde hatırlama basamağına 4, yaratma basamağına 2 ve değerlendirme basamağına 1 etkinlikte yer verildiği; anlama, uygulama ve çözümleme basamaklarına ise etkinliklerde yer verilmediği

görülmektedir. Bu metinde yer alan ve yaratma basamağına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.



Tablo 7. "Sokak" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1						√
	2						√
	3						√
Dil Bilgisi Çalışmaları	1	√					
	2	√					

Tablo 7 incelendiğinde "Sokak" okuma metninde 5 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde yaratma basamağına 3, hatırlama basamağına 2 etkinlikte yer verildiği; anlama, uygulama, çözümleme ve değerlendirme basamaklarına ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir. Bu metinde yer alan ve yaratma basamağına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.



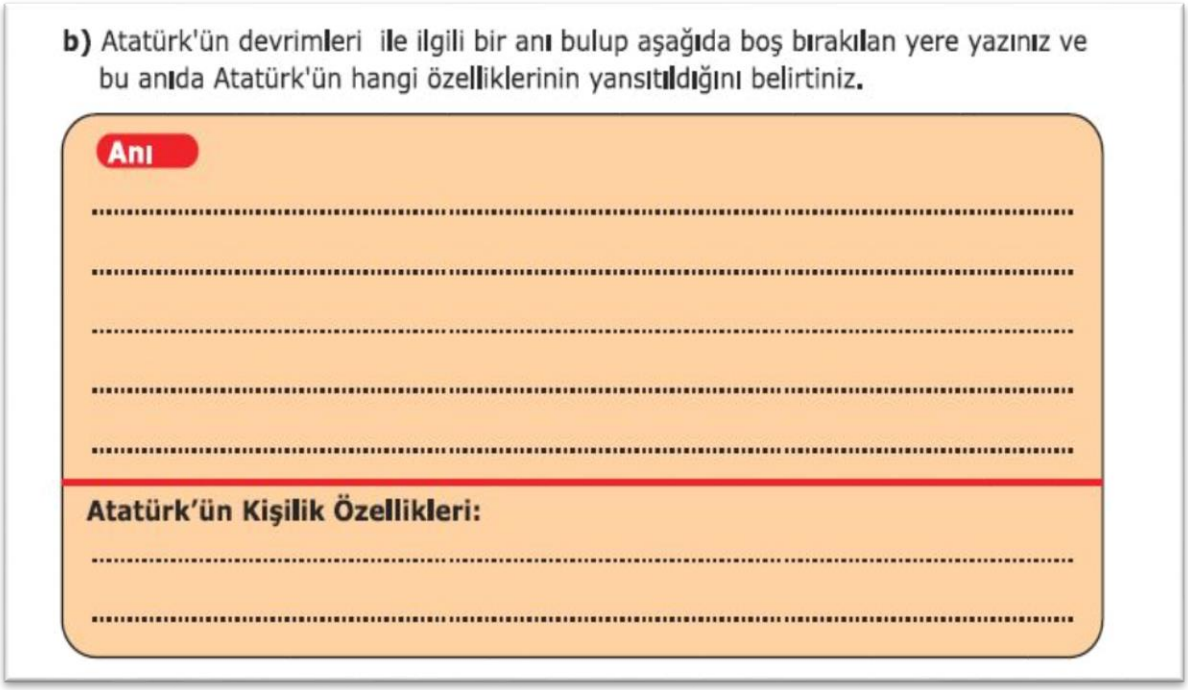
2. tema: ülkem ve kültürel değerlerim

KKTC 6. sınıf Türkçe ders kitabının ikinci teması olan "Ülkem ve Kültürel Değerlerim" temasında beş okuma metnine yer verilmiştir. Bunlar "Atatürk'ten Anılar" , "Atatürk" , "Afrodit Memleketi Kıbrıs 'Karpaz'" , "Başarıya Giden Yol" ve "Kaplumbağalar" metinleridir. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. "Atatürk'ten Anılar" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1	√					√
	2	√		√			
	3			√			
	4	√					
Dil Bilgisi Çalışmaları	1	√					
	2		√				

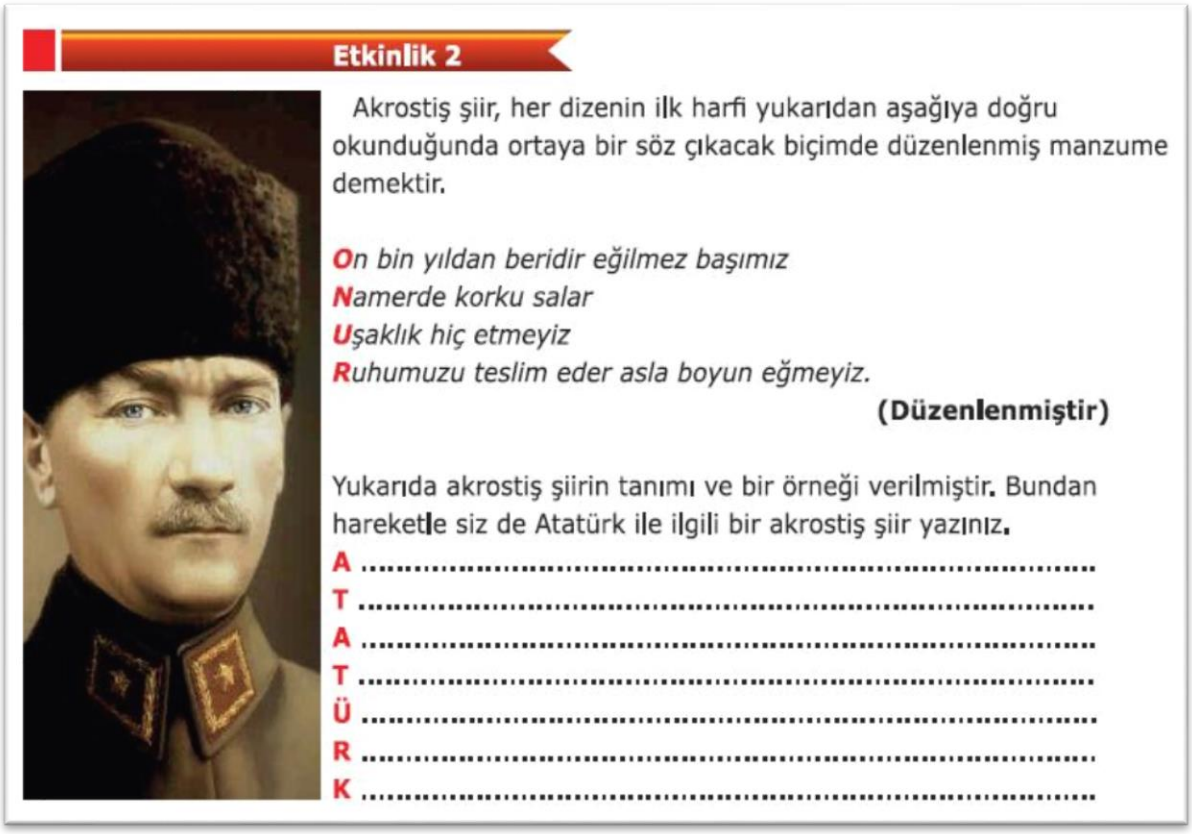
Tablo 8 incelendiğinde "Atatürk'ten Anılar" okuma metninde 6 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde hatırlama basamağına 4, uygulama basamağına 2, anlama ve yaratma basamaklarına 1'er etkinlikte yer verildiği; çözümleme ve değerlendirme basamaklarına ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir. Bu metinde yer alan ve uygulama basamağına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.



Tablo 9. "Atatürk" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1	√					
	2						√
	3			√			
	4	√					
Dil Bilgisi Çalışmaları	1	√					
	2	√					
	3			√			

Tablo 9 incelendiğinde "Atatürk" okuma metninde 7 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde hatırlama basamağına 4, uygulama basamağına 2, yaratma basamağına 1 etkinlikte yer verildiği; anlama, çözümleme ve değerlendirme basamaklarına ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir. Bu metinde yer alan ve yaratma basamağına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.



Tablo 10. "Afrodit Memleketi Kıbrıs 'Karpaz'" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1	√					
	2	√					
	3	√					
	4	√					
Dil Bilgisi Çalışmaları	1	√					
	2	√					

Tablo 10 incelendiğinde "Afrodit Memleketi Kıbrıs 'Karpaz'" okuma metninde 6 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerin tamamında hatırlama basamağına yer verildiği; metinde yer alan etkinliklerin hiçbirinde diğer basamaklara yer verilmediği göze çarpmaktadır. Bu metinde yer alan ve hatırlama basamağına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.



Etkinlik 3

LEFKE

Dağların göğsüne uzanmış dinler,
Salkım salkım hurmaların sesini
Ezeli bir aşkla duygulanır yer
Rüzgar yola dökmüş şen nefesini.

Tatlı akşamların hülyası deniz
Akar gönüllerde bir çağlayan su.
Yıldızlardan düşer gönlüme bir iz
Yakıyor içimi hasret duygusu

Zümrütten bahçeler cennet midir nedir?
Toprağı nakışlar düşen her yaprak,
Altın portakallar bir hazinedir
Coşkun pınarla uyanır toprak.

Nağmelerle coşar orda tabiat
Kavaklar göklerin tek ifadesi
Feyz ve bereket artıyor kat kat
Bir tatlı musiki suların sesi...

Üst üste yaslanmış sıra tepeler
Bu renkler, güzellik Tanrı vergisi
Bir yeşil fırçayla boyandı her yer
Bahçeler portakal, limon sergisi...

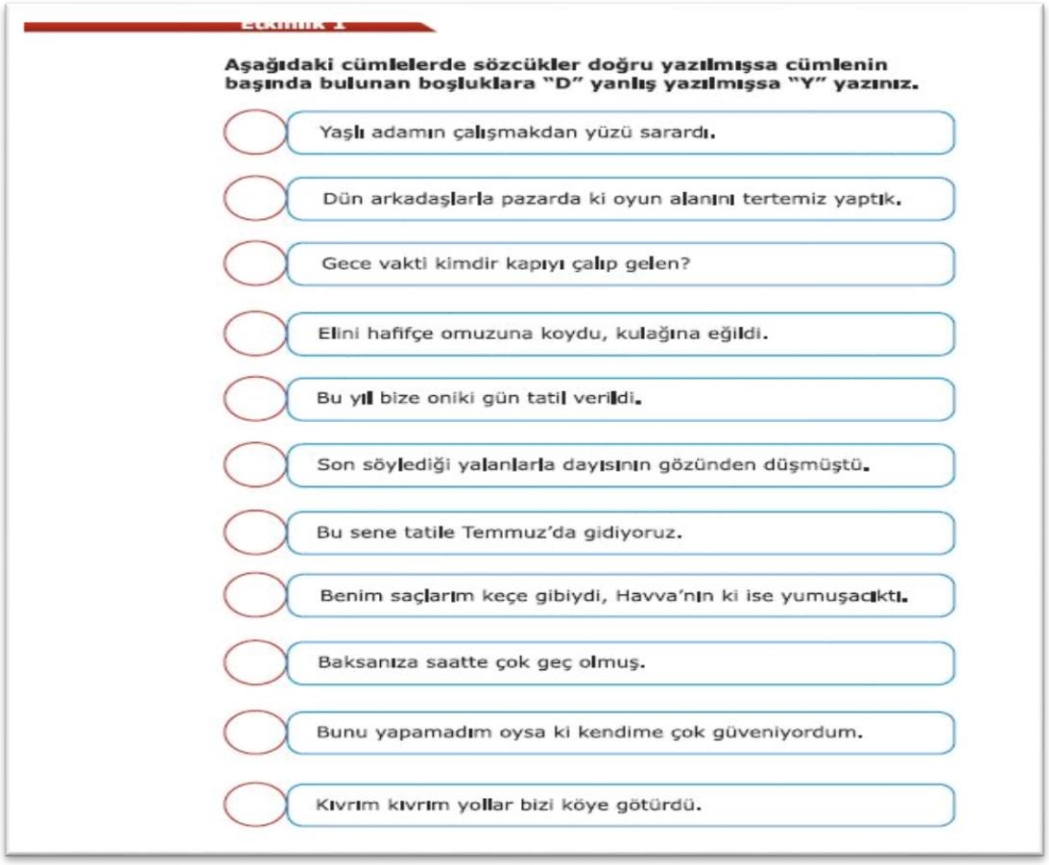
Urkiye Mine BALMAN

1. Şiirde sözü edilen yer neresidir? Şair bu yerin hangi özelliklerinden bahsetmektedir?

Tablo 11. "Başarıya Giden Yol" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1		√				
	2	√					
	3			√			
Dil Bilgisi Çalışmaları	1	√					
	2	√		√			
	3	√		√			

Tablo 11 incelendiğinde "Başarıya Giden Yol" okuma metninde 6 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde hatırlama basamağına 4, uygulama basamağına 3, anlama basamağına 1 etkinlikte yer verildiği; anlama, çözümleme ve değerlendirme basamaklarına ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir. Bu metinde yer alan ve hatırlama basamağına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.

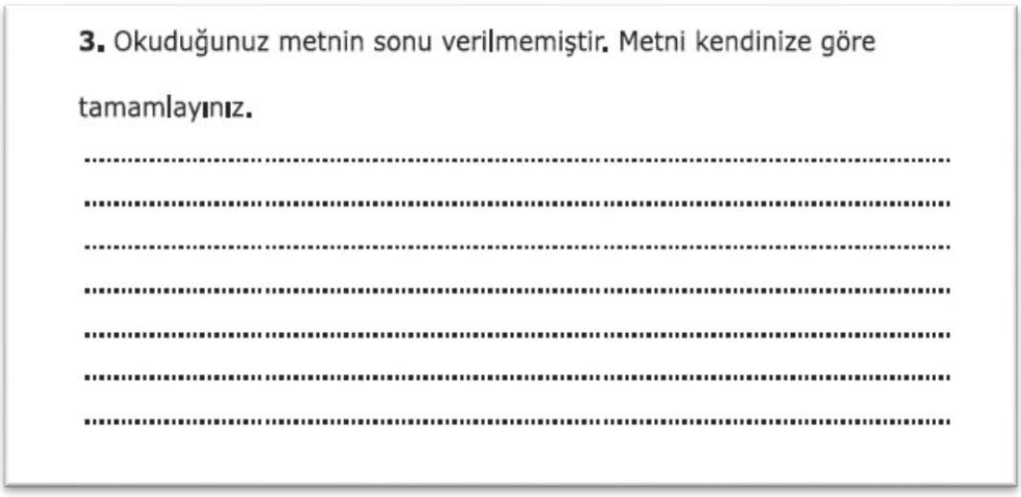


Tablo 12. "Kaplumbağalar" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1	√					
	2	√					
	3	√	√				
	4		√				√
Dil Bilgisi Çalışmaları	1	√		√			
	2	√					
	3	√					
	4	√	√				

Tablo 12 incelendiğinde "Kaplumbağalar" okuma metninde 8 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde hatırlama basamağına 7, anlama basamağına 3, uygulama ve yaratma basamaklarına 1'eretkinlikte yer verildiği; çözümleme ve değerlendirme basamaklarına ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir.

Bu metinde yer alan ve yaratma basamağına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.



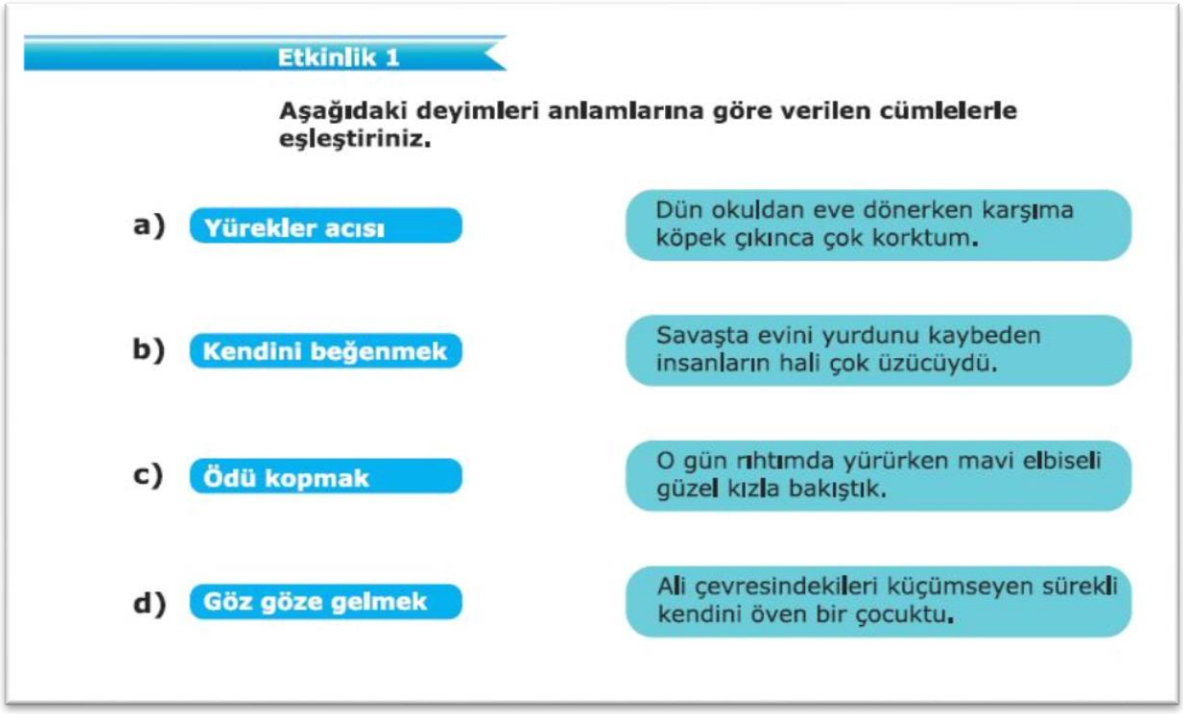
3. tema: duygularım

KKTC 6. sınıf Türkçe ders kitabının üçüncü teması olan "Duygularım" temasında beş okuma metnine yer verilmiştir. Bunlar "Lise Defteri" , "Suda Kendini Gören Geyik" , "İhtiyar Balıkçı" , "Dost Bildiklerim" ve "Güler Yüz" metinleridir. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 13. "Lise Defteri" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1	√					
	2	√					
	3		√				
Dil Bilgisi Çalışmaları	1			√			
	2	√		√			

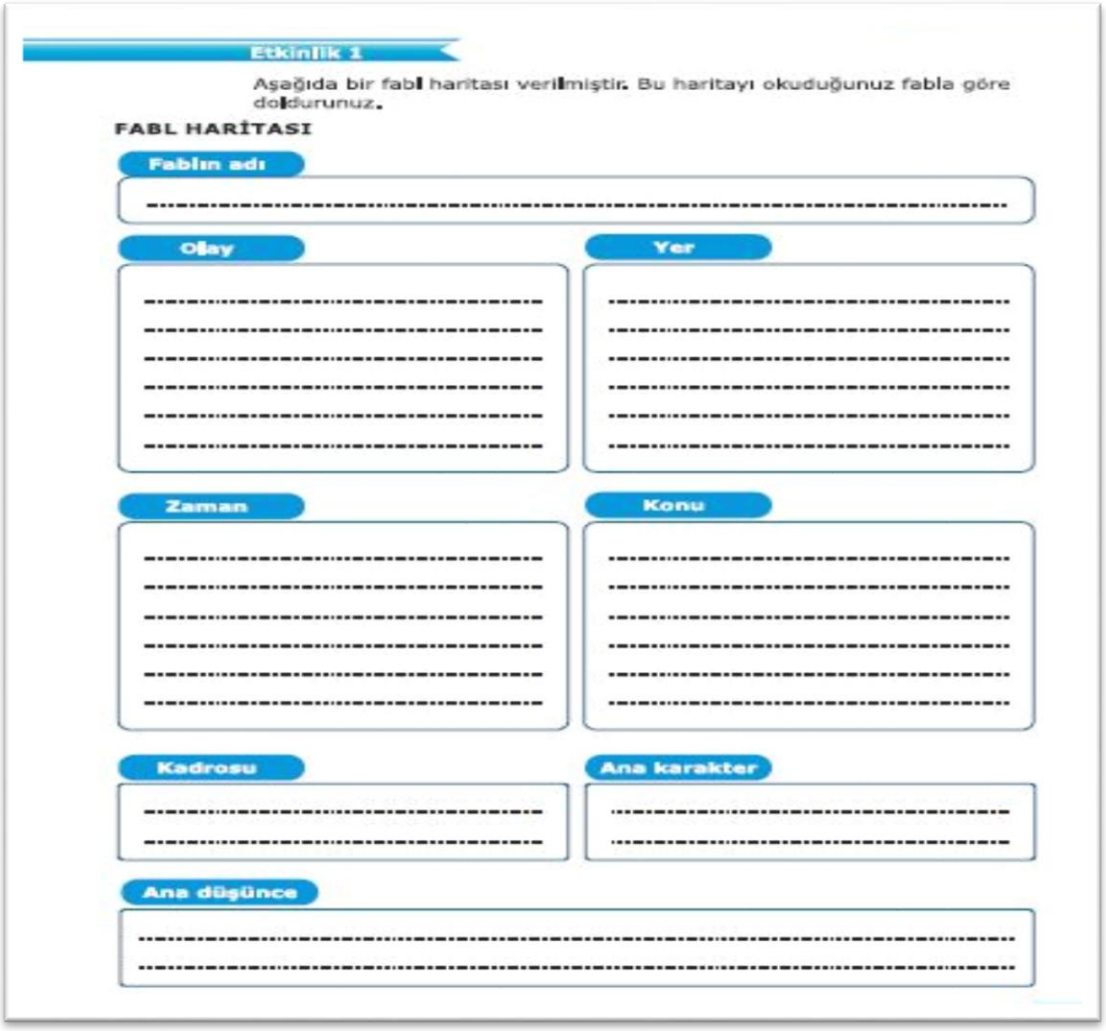
Tablo 13 incelendiğinde "Lise Defteri" okuma metninde 5 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde hatırlama basamağına 3, uygulama basamağına 2, anlama basamağına 1 etkinlikte yer verildiği; çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir. Bu metinde yer alan ve hatırlama basamağına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.



Tablo 14. "Suda Kendini Gören Geyik" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1			√			
	2		√				
	3		√				
	4	√					
Dil Bilgisi Çalışmaları	1	√					
	2	√		√			

Tablo 14 incelendiğinde "Suda Kendini Gören Geyik" okuma metninde 6 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde hatırlama basamağına 3, anlama ve uygulama basamaklarına 2'şer etkinlikte yer verildiği; çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir. Bu metinde yer alan ve uygulama basamağına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.


Etkinlik 1

Aşağıda bir fabl haritası verilmiştir. Bu haritayı okuduğunuz fabla göre doldurunuz.

FABL HARİTASI

Fablın adı

Olay

Yer

Zaman

Konu

Kadrosu

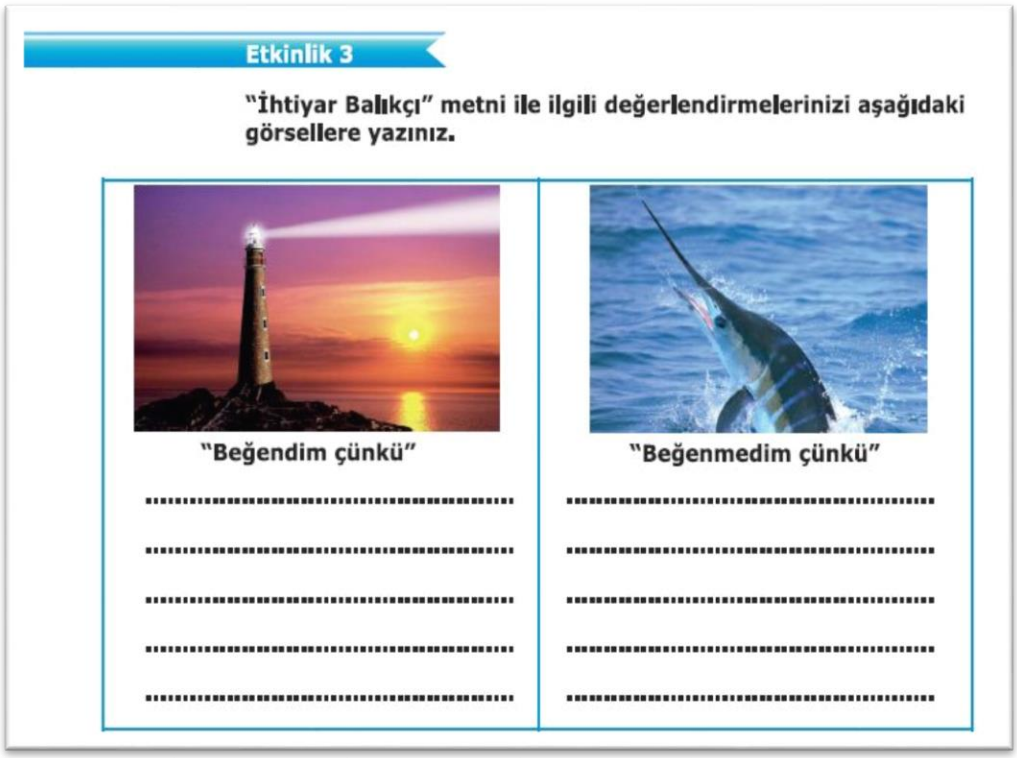
Ana karakter

Ana düşünce

Tablo 15. "İhtiyar Balıkçı" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1			√			
	2			√			
	3					√	
	4						√
Dil Bilgisi Çalışmaları	1	√					
	2	√		√			
	3	√					

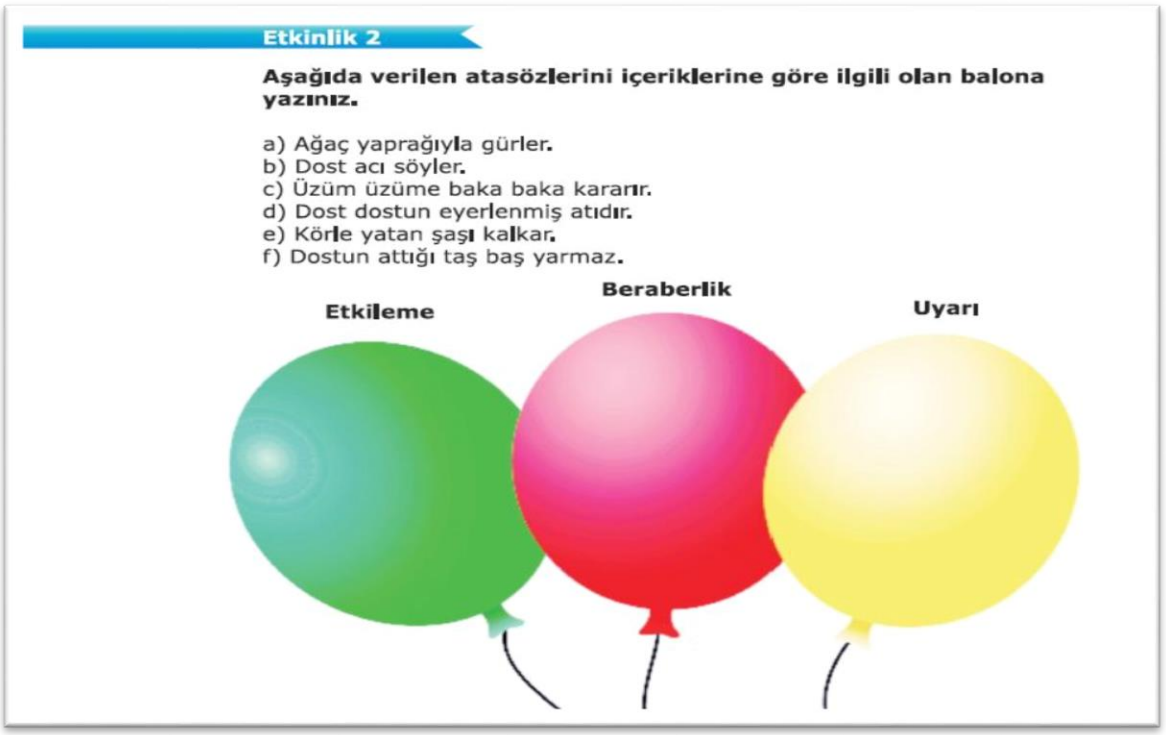
Tablo 15 incelendiğinde "İhtiyar Balıkçı" okuma metninde 7 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde hatırlama ve uygulama basamaklarına 3'er, değerlendirme ve yaratma basamaklarına 1'er etkinlikte yer verildiği; çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir. Bu metinde yer alan ve değerlendirme basamağına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.



Tablo 16. "Dost Bildiklerim" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1	√	√				
	2	√					
	3		√				
	4						√
	5		√				
Dil Bilgisi Çalışmaları	1	√		√			
	2	√					
	3	√					

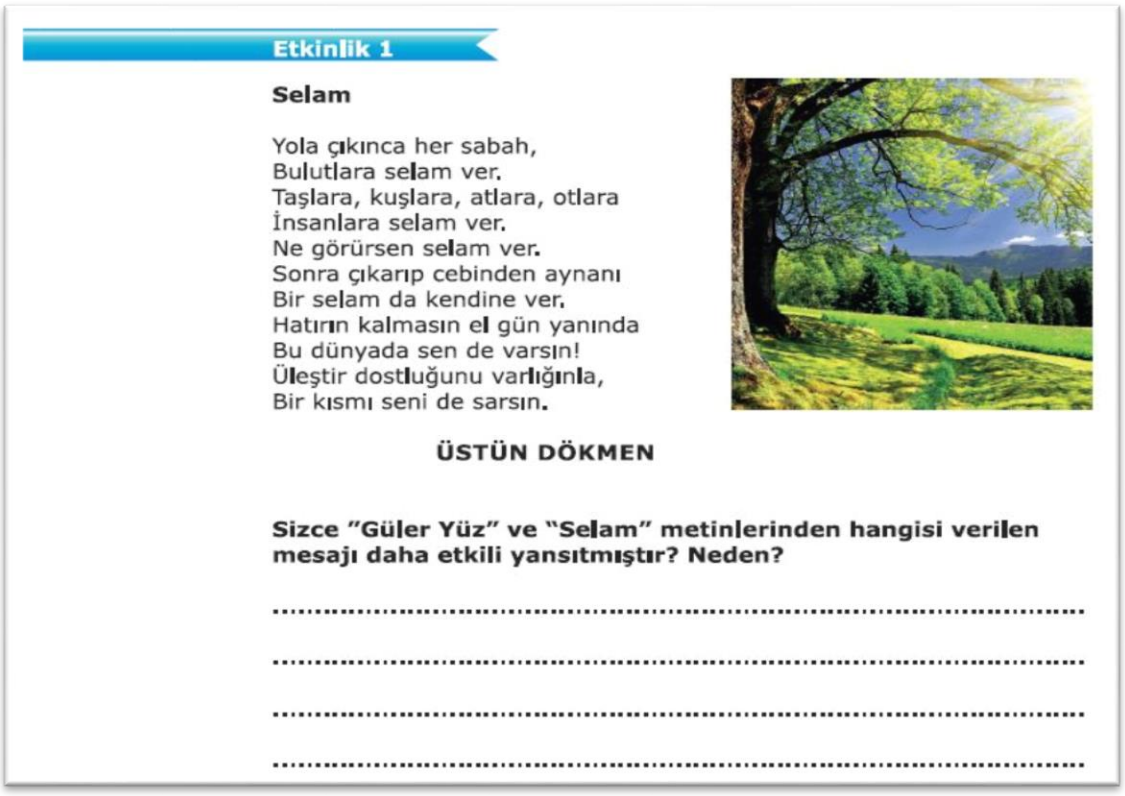
Tablo 16 incelendiğinde "Dost Bildiklerim" okuma metninde 8 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde hatırlama basamağına 5, anlama basamağına 3, uygulama ve yaratma basamaklarına 1'er etkinlikte yer verildiği; çözümleme ve değerlendirme basamaklarına ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir. Bu metinde yer alan ve hatırlama basamağına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.



Tablo 17. "Güler Yüz" metni etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	1					√	
	2						√
	3	√					
	4		√				
	5		√				√
Dil Bilgisi Çalışmaları	1	√					
	2	√					
	3	√		√			

Tablo 17 incelendiğinde "Güler Yüz" okuma metninde 8 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde hatırlama basamağına 4, anlama ve yaratma basamaklarına 2'şer, uygulama ve değerlendirme basamaklarına 1'er etkinlikte yer verildiği; çözümleme basamağına ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir. Bu metinde yer alan ve değerlendirme basamağına uygun olduğu düşünülen bir etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.



Etkinlik 1

Selam

Yola çıkınca her sabah,
Bulutlara selam ver.
Taşlara, kuşlara, atlara, otlara
İnsanlara selam ver.
Ne görürsen selam ver.
Sonra çıkarıp cebinden aynanı
Bir selam da kendine ver.
Hatırın kalmasın el gün yanında
Bu dünyada sen de varsın!
Üleştir dostluğunu varlığınla,
Bir kısmı seni de sarsın.

ÜSTÜN DÖKMEN

Sizce "Güler Yüz" ve "Selam" metinlerinden hangisi verilen mesajı daha etkili yansıtmıştır? Neden?

.....

.....

.....

.....

Tablo 18. KKTC 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki toplam etkinlik sayısı ve bu etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı

	Etkinlik Sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tür Çalışması	57	24	19	9	-	3	15
Dil Bilgisi Çalışmaları	38	32	6	11	-	-	-
Toplam	95	56	25	20	-	3	15

Tablo 18 incelendiğinde KKTC 6. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 95 etkinliğin yer aldığı ve bunlardan 57'sinin tür çalışmasına, 38'inin ise dil bilgisi çalışmalarına yönelik olduğu görülmektedir. Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dağılımı incelendiğinde hem tür hem de dil bilgisi çalışmalarının büyük kısmının hatırlama basamağına uygun olduğu ve çözümleme basamağına ise uygun hiçbir etkinliğin olmadığı görülmektedir.

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

KKTC Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada KKTC 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 95 etkinlik detaylı şekilde analiz edilmiştir. 95 etkinliğin bazılarının Bloom Sınıflandırması'nın sadece bir basamağına uygun bazılarının birden fazla basamağa uygun olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitabındaki etkinliklerin büyük kısmının (%84. 87) "alt düzey bilişsel beceri basamakları"na, çok az bir kısmının da (%15. 13) "üst düzey bilişsel beceri basamakları"na uygun olduğu saptanmıştır. Bu da etkinliklerin dengeli bir şekilde dağılmadığını göstermektedir. Oryaşın (2021: 820) Türkiye'deki Türkçe ders kitaplarındaki (1-8. sınıf) etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre incelediği çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin daha çok (%75. 53) alt düzey bilişsel becerileri karşıladığını tespit etmiştir. İlgili çalışmanın dışında alanyazında benzer araştırmalar da Türkiye'deki Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre dengeli dağılmadığını göstermektedir (Sarar Kuzu, 2013; Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014; Dolunay ve Savaş, 2016; Ulum, 2017; Durukan ve Demir, 2017; Kıyagan, 2019; Eroğlu, 2019; Karakaş Yıldırım, 2020; Sallabaş ve Yılmaz, 2020).

Türkiye'deki Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (2006, 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programları) ve KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2016) üst düzey düşünebilen, etkin öğrenme becerisine sahip, problem çözme becerisi gelişmiş öğrencilerin yetiştirilmesinin hedeflendiği vurgulanmaktadır. Bu hedefin ders kitaplarına yansıtılması da beklenmektedir. Ancak hem bu çalışmanın hem de yukarıda ifade edilen çalışmaların sonuçları irdelendiğinde ilgili hedefin ders kitaplarına istenilen düzeyde yansıtılmadığı söylenebilir.

Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi uzun bir zaman diliminde gerçekleşmekte, öğretim faaliyetlerinin üst düzey düşünme becerilerine odaklanması gerekmektedir (Tuncer, 2010: 49). KKTC 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde bu bağlamda bir sonuca ulaşılmadığı saptanmıştır. Aynı şekilde Türkiye'deki Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin de üst düzey zihinsel becerileri ölçme bakımından tüm sınıf düzeylerinde yetersiz kaldığı ve alt düzey zihinsel beceri gerektiren etkinliklerde yoğunlaştığı (Ulum ve Taşkaya, 2019: 116) tespit edilmiştir. Eğitim - öğretimin birden fazla değişkenden oluştuğu düşünüldüğünde üst düzey düşünme becerilerine sadece ders kitaplarında yer alan etkinliklerde değil diğer unsurlarda da yeteri düzeyde yer verilmediği görülmektedir. Nitekim Akyol (2001) çalışmasında ilköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizini yapmış ve okuma metinleriyle ilgili soruların büyük kısmının öğrencileri ezbere yönlendirdiğini saptamıştır. Başka bir çalışmada da (Güfta ve Zorbaz, 2008) ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde kullanılan yazılı sınav soruları değerlendirilmiş ve bu soruların büyük oranda alt bilişsel düzeylerde sorular olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretim programlarında ifade edilen ve öğrencilerin gelişiminde büyük önem taşıyan üst düzey düşünme becerilerinin yeterli düzeyde gelişmesi için ders kitaplarındaki metinler, etkinlikler ve sınavların uyumlu olması son derece önemlidir. Çünkü "üst düzey düşünme becerilerini edinmiş öğrenciler, karşılaştıkları sorunları akılcı yollarla çözebilir, doğru kararlar verir ve özdüzenleme yaparlar" (Aslan, 2010).

KKTC Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin daha çok hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarına yönelik olması bu etkinliklerin daha çok metni anlamaya yönelik tür çalışması ve dil bilgisi çalışmaları biçiminde olmasıyla açıklanabilir. Nitekim Eroğlu (2013) çalışmasında dil bilgisi etkinliklerini Bloom

Sınıflandırması'na göre incelemiş ve çalışmasında dil bilgisi etkinliklerinin alt düzey bilişsel becerilere uygun olduğunu, üst düzey bilişsel basamağa hiçbir etkinliğin uygun olmadığını saptamıştır. Karakaş Yıldırım (2020: 315) da 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerini Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre incelediği çalışmasında etkinliklerin büyük kısmının alt düzey bilişsel becerilere uygun olduğunu bulgulamıştır. Çözümleme, değerlendirme basamaklarına uygun etkinlik sayısının ise son derece yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Özellikle çözümleme basamağına uygun herhangi bir etkinliğin olmaması dikkat çekici bir göstergedir. "Çözümleme ve değerlendirme basamağı düzeyinde yer alan etkinlikler, öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ve kestirimlerde bulunmalarını gerektirir. Böylece öğrencilerin derinlemesine çözümleme yapmaları ve düşüncelerini dile getirmeleri beklenir. Genellikle bu tür etkinliklerin birden çok yanıtı vardır ve öğrencilerin kendi düşüncelerini kullanarak çözüm yollarını bulmaları sağlanır." Oryaşın (2021: 829) Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği düşünüldüğünde Türkçe ders kitaplarında bu basamaklara uygun etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Etkinliklerin üst düzey bilişsel beceriler arasında nispeten uygun olduğu basamak yaratma basamağıdır. "Yaratıcılık söz konusu olduğunda; bilgi ve deneyim birikiminden yararlanarak sentezleme sonucu yeni ürünler ortaya koymak gerekir" (Temizyürek ve Bulut, 2016: 151). Yaratıcılık hem ana dili eğitiminin hem de temel dil becerilerinin gelişiminde son derece önemlidir. Çünkü öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin en iyi anlaşıldığı basamak yaratıcılıktır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında yaratıcılık becerisini geliştiren etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerekir.

Çalışmada ulaşılan bulgular sonucunda; KKTC'de okutulan diğer sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitaplarının benzer şekilde incelenmesi ve bütüncül bir sonuca ulaşılması, öğretim programlarında hedeflenen üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde üst düzey bilişsel beceri basamaklarına uygun daha fazla etkinliğe yer verilmesi gerektiği önerilmektedir.

Kaynakça

Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7*(2), 169–178.

Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(1), 213–230.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for learning teaching and assessing*. a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

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.

Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları -Bir eğitim durumu örneği-. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(24), 127-152.

Ayvacı, H. Ş. & Türkdoğan, A. (2010).Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7*(1), 13–25.

Başbay, M. (2008). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Bekdemir, M. & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 185–196.

Beyreli, L., Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 5(2), 213-229.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.* Handbook I: Cognitive Domain. (B. S. Bloom, Ed.). New York: McKay.

Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, *Eğitim ve Bilim, 31* (142), s. 3-14.

Bümen, N. T. (2007). Effects of the original versus revised Bloom's taxonomy on lesson planning skills: A Turkish study among pre-service teachers, *Review of Education*, 53, 439-455.

Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting And Evaluating Quantitative and Qualitati And Research.* USA: Pearson Prentice Hall.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.* Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Demir, P. (2015). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre 2005 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi.

Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(1), 122-157.

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), 1619-1629.

Eroğlu, D. (2013). 6., 7. ve. 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Başkent Üniversitesi.

Eroğlu, D. ve Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education, 1*(1), 72-80.

Eroğlu, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin Güncellenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.

Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıyagan, H. G. (2019). *5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom sınıflamasına göre yaratıcılık açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.

KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (2016). Temel Eğitim Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212–218.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2015). *MEB Türkçe dersi (1- 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2018). *MEB Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi.* [Çev. Ed. S. Akbaba Altun - A. Ersoy (Giriş Bölümünü Çev. A. Ç. Kılınç)]. Ankara: Pegem Akademi.

Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 820-832.

Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 586-596. DOI: 10.16916/aded.679933.

Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 37*(1), 58-76.

Temizyürek, F. & Bulut, K. (2016). Çocuğun Dil Gelişiminde Yaratıcı Yazmanın Önemi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 146–163.

Tuncer, Ö. Ç. (2010). Türkçe Dersinde Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama* İnternet'ten 8 Kasım 2021'de http://www.ogretmen.info/makale/23.pdf adresinden alınmıştır.

Ulum, H. (2017). *MEB ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi.

Ulum, H., & Taşkaya, S.M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. Kastamonu Education Journal, 27(1), 107-118. doi:10.24106/kefdergi.2380

Wineburg, S. & Schneider, J. (2013). Was Bloom's taxonomy pointed in the wrong direction? Bloom taksonomisi yanlış yönü mü işaret etti? *Turkish History Education Journal, 2*(2), 228–239.

Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 519–530.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

18- Bilinmeyen bir mizahî/aykırı sözlük: Abdi Kevenoğlu'nun *Sözcüklerin Aynası* (1990) adlı sözlüğü

Ahmet ISPARTA[1]

APA: Isparta, A. (2021). Bilinmeyen bir mizahî/aykırı sözlük: Abdi Kevenoğlu'nun *Sözcüklerin Aynası* (1990) adlı sözlüğü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 297-307. DOI: 10.29000/rumelide.1014635.

Öz

Bir dilin içinden belirli kelimelerin seçilip şahsî düşünceler çerçevesinde eleştirel, mizâhî ve ironik bir dille yeniden tarif edildiği sözlüklere "mizahî sözlük" veya "aykırı sözlük" denmektedir. Bu türün Türkçe ile yazılmış, bugün için bilinen ilk örnekleri şunlardır: Yazarı meçhul olan *Lugat-i Mîzâh* (tahminen 1700'lerin sonu veya 1800'lerin başı), Teodor Kasap (1835-1897)'ın çıkardığı *Hayal* gazetesinde tefrika olarak yayımlanan *Kâmûs-ı Muhtasar* (1877), Direktör Mehmed Âlî Bey (1846-1899)'in kaleme aldığı ve türün en bilinen örneği olan *Lehçetü 'l-Hakâyık* (*Tarîk* gazetesinde tefrika olarak 1884, kitap olarak ilk baskı 1897, 3. baskı 1910) ve *Hayâl-i Cedîd* gazetesinde tahminen Ebüssüreyya Sami Bey (1868-?)'in kaleme aldığı yine tefrika hâlinde basılan *Lugat-i Cedîde* (1910). Dil ve edebiyat tarihimiz için önemli olan bu örneklerin hemen hepsi sınırlı sayıda kelimeyi içermektedir. Bu makalede Abdi Kevenoğlu'nun 1990 yılında kendi imkânları ile yayımladığı *Sözcüklerin Aynası* adlı daha önce bilinmeyen ve yaklaşık 3000 kelime ile önceki örneklerden çok daha fazla kelime içeren mizahî/aykırı sözlüğü tanıtılacaktır. Almanya'nın Bonn Konsolosluğunda 1960-1980 yılları arasında yirmi yıl kadar mütercim olarak görev yapan Abdi Kevenoğlu'nun, *Sözcüklerin Aynası* adlı sözlükte kullandığı dil ile, anılarından hareketle yazdığı *Alamanya Alamanya* (İzmir 1990) adlı eserindeki hikâyelerin dili birlikte değerlendirildiğinde, insanları ve toplumu dikkatle gözleyen ve bu gözlemlerini incelikle kaleme alan bir yazar olduğu görülecektir. Elinizdeki bu makalede *Sözcüklerin Aynası* sözlüğünde yer alan tarifler dil ve içerik bakımlarından ayrı ayrı incelenmiştir. İlk olarak tariflerdeki söz sanatları ve mizahı oluşturan dil oyunları ele alınmış, ikinci olarak yazarın insan ve topluma ilişkin gözlemleri içerik ve söylem düzeyinde incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: sözlük, aykırı sözlük, mizahî sözlük, Abdi Kevenoğlu, *Sözcüklerin Aynası*

An unknown humorous dictionary/anti-dictionary: Abdi Kevenoğlu's dictionary named *The Mirror of Words* (1990)

Abstract

Dictionaries that select certain words from a language and redefine them in a critical, humorous and ironic way within the framework of personal thoughts are called a "humorous dictionary" or an "anti-dictionary". The first known examples of this genre, written in Turkish, are as follows: *Lugat-i Mîzâh* (presumably late 1700s or early 1800s), whose author is unknown, *Kâmûs-ı Muhtasar* (1877), which was published by Teodor Kasap as a serial in the *Hayal* newspaper (1835-1897), *Lehçetü'l-Hakâyık*, written by Mehmed Âlî Bey -also known as Director- (1846-1899) is the best-known example of this genre (1884 as a serial in the newspaper *Tarîk*, first edition 1897 as a book, 3rd edition 1910), and

[1] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyt Fakültesi, Dilbilimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), ahmet.isparta@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2761-7943 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1014635]

Lugat-i Cedîde (1910), which was probably written as a serial by Ebüssüreyya Sami Bey (1868-?) in the *Hayâl-i Cedîd* newspaper. Almost all of these examples, which are important for our language and literature history, contain a limited number of words. In this article, a humorous dictionary/anti-dictionary, called *The Mirror of Words* will be introduced. It was published by Abdi Kevenoğlu in 1990 with his own means and it was not known until today. With about 3000 words, it contains many more words than previous examples. This dictionary ,written by Abdi Kevenoğlu, who worked as a translator at the Bonn Consulate of Germany for twenty years between 1960 and 1980, should be evaluated together with the stories he wrote based on his memoirs (*Alamanya Alamanya*, İzmir 1990), therefore, it will be understood that he is a writer who carefully observes the language, people and society and writes meticulously. In the article, the definitions in *The Mirror of Words* dictionary will be examined separately in terms of language and content. At this point, firstly, the rhetoric and humor in the descriptions will be discussed, such as metaphors, hyperbolism etc. Secondly, the author's observations on people and society will be examined in accordance with the content and discourse.

Keywords: dictionary, humorous dictionary, anti-dictionary, Abdi Kevenoğlu, *The Mirror of Words*

o Giriş

"Mizahî/aykırı sözlük"lerin ikisi biçim, ikisi içerikle ilişkili dört ayırıcı özelliği bulunmaktadır. Bu metinler ele aldıkları malzemeyi alfabetik sırayla dizdikleri için *sözlük*le; yazarının şahsi düşüncelerini kısa tarif cümleleri hâlinde dile getirdikleri için *aforizma, mısra-ı berceste* gibi anlatım biçimleriyle; eleştirdikleri hususları gülümsetici bir nükteyle dile getirdiklerinden *mizah*la; ele aldıkları nesnenin düşünülmemiş ve alışılmamış bir yanını gösterdikleri için de *şiir* ve *bilmecelerle* temas etmektedirler. Bu özellikleriyle sözlüğe benzerler, ama sözlük değildirler; aforizmaya benzerler, ama aforizma değildirler.

Türkçe yazılmış dilbilim, sözlükbilim yahut edebiyat sözlüklerinde, "mizahî sözlük" ve "aykırı sözlük" tamlamalarına, içeriği ve sınırları belli bir sözlük türünü ifade eden bir terim olarak rastlanmaz. Bununla birlikte, örneği olduğu düşünülen eserlerin değerlendirildiği çalışmalarda sıklıkla kullanıldıklarından alan edebiyatına yerleşerek terim hâlini almışlardır. Bilhassa, bu tür eserlerin en meşhur örneği olan Direktör Âli Bey (1846-1899)'in kaleme aldığı *Lehçetü'l-hakâyık* (kitap olarak ilk bs. 1897) üzerine yapılan değerlendirilmelerde "sözlük" kelimesi, sahip olduğu alfabetik sıradüzeni sebebiyle, eserin sınıflandırılmasında ilk ve en önemli kriter olarak ele alınmış gibidir.

Ne var ki, bu metinlerle genel sözlükler arasındaki neredeyse tek ortak yön, ellerindeki malzemeyi her ikisinin de alfabetik sıradüzeni içinde sunmalarıdır. Bunun haricinde, genel sözlükler ile bu metinler arasında, özellikle maddebaşlarını seçmeden işlemeye ve sunmaya kadar pek çok başlıkta ayrışma söz konusudur. Ayrışma noktaları şöyle sıralanabilir:

- Genel sözlükler dilin (güncel yahut tarihî) belli bir dönemine ait bütün kelimeleri kuşatmayı amaçlarken, mizahî/aykırı sözlükler, yazarının belirli bir görüşe dayalı olarak "seçtiği", sınırlı sayıda kelimeye odaklanır. Seçilenler "Sahibinin Kelimeleri"dir, çünkü onlara anlamlarını bu sefer ve bir kereliğe mahsus, yazar vaz' edecektir. Seçilen kelimeler, bize, yazarın hangi fikirlerle, nesnelerle, olgularla, fiillerle ilişki kurduğunu göstermektedir.

- Genel sözlükler kelimenin kullanıldığı bütün bağlamları dikkate alır ve ifade ettiği bütün anlamları sıralarken mizahî/aykırı sözlükler çoğunlukla kelimenin sadece yaygın biçimde kullanılan "esas" anlamını ele alır, onu "bozar", dolayısıyla tek bir anlama yoğunlaşır.

- Yine, genel sözlükler, kelimenin kökeninden telaffuzuna, dahil olduğu kelime sınıfından alabileceği eklere kadar farklı konularda bilgi içerirken mizahî/aykırı sözlükler, kelimenin yalnızca tarifiyle ilgilenir.

- Genel sözlüklerle temasa geçenler birer "başvuran", mizahî/aykırı sözlüklerle temasa geçenler ise birer "okur"dur. Genel sözlüğe ihtiyaç duyulduğunda başvurulduğundan yüz binlerce kelime içeren bu sözlükler baştan sona okunmaz. Mizahî/aykırı sözlükler ise yazarının "sözlük tarifi" biçiminde serdettiği düşüncelerle temasa geçmek için baştan sona "okunur".

Tam da bu noktada, mizahî/aykırı sözlüklerin yapmaya çalıştıkları şeyi yapma biçimlerinde alışılmış ve tekrarlanageldiği biçimiyle "alfabetik sıralama"ya değil de, bu işi son derece "kısa (hatta kısacık!) ifadelerle" yapmalarına odaklanmanın, benzer işi gören başka türlerle daha rahat bağ kurabilmemizi sağlayacağını dile getirmek istiyoruz.

"Akvaryum: Sulu hapishane" (Kevenoğlu, 1990a: 5) örneğinde olduğu gibi bazen birkaç kelimelik bir tamlama kısalığına kadar inen bu tariflerin bir tür "minyatür metin" oldukları rahatlıkla söylenebilir. Bu kısa ve yoğun/kompakt anlatım, birer tür olarak *aforizmaları, mısra-ı bercesteleri* ve *bilmeceleri* anımsatmaktadır.

Bu kısa tarif cümleleri yazarı*nın* düşüncelerini ifade ettikleri için *aforizma*ya, hatta belki bir cümlelik bir *deneme*ye, çeşitli söz sanatlarını kullanarak kelimeyi bambaşka anlamlara bağlama işçiliği gösterdikleri için *şiir*e ve *bilmece*ye benzemekte, adeta bu türlerin kesiştiği dar bir arayüzü kullanmakta ve nihayet alfabetik dizildikleri için "sözlük" diye görünmektedir.

Bir örnek olması için "kalem" üzerine, bu anlatım türleriyle kaleme alınmış metinlerden şu örnekler verilebilir:

Aforizma	Kalem, aklın dilidir. (Horatius)
Bilmece	*Elinde iken yürür / Bırakınca durur.* *Yemeden söyler / İçmeden söylemez* (Kalem) (Çelebioğlu ve Öksüz, 1979: 215)
Şiir (mısra)	*Alınmış akça ile bir kulundur makbûl / Başını eğer keseler eylemez firâr kalem* [=Kalem, parayla alınmış, başını kesseler bile kaçmayacak makbul bir köledir] (Fuzûlî, K.XXXIII/35)
Mizahî/aykırı sözlük	**kalem:** Sevgilisi [olan] kâğıda derdini döken delikanlı. (Kevenoğlu, 1990a: 77)

"Mizahî/aykırı sözlük" adlandırmasının öbür parçası olan "mizahîlik" ve "aykırılık" kavramları, seçilen maddebaşlarının hangi üslup ve yaklaşımla işlendiğine işaret etmektedir.

Bu sözlükler, eleştirinin kolay olmadığı, fakat rahatsızlık veren meselelerin de biriktiği zaman ve mekânlarda yazılmışlardır. Tariflerin çoğuna bir karamsarlık nüfuz etmiştir. Biriken meseleler ifade edilmek için kendilerine bir "anlatım biçimi" ararlar. Bu biçim bazen alegorileştirme yoluyla bir *fabl*,

bazen güldürücü bir *fıkra* olur. Tenkit edilecek meseleler a'dan z'ye sıralanıp haklarındaki kanaatler özlü, nükteli ve zaman zaman gülümsetici bir üslupla dile getirildiğindeyse "mizahî sözlük" biçimini alır, o surette görünür.

> **adliye:** Dağ gibi dava dosyalarının bön bön baktığı, hâkimlerin yorgunu düşüp bıktığı, mübaşirlerin sıtma görmemiş sesleri ile ortalığı yıktığı, avukatların kandırmaca sırıttığı, boşanmağa gelen kadınların kırım kırım kırıttığı çıkmaz sokak. (Kevenoğlu, 1990a: 3)
>
> **emekli:** Az para ile ölüme terkedilmiş kimse. (Kevenoğlu, 1990a: 44)
>
> **ıslahevi:** Böyle çocukça suç mu olur diye çocukların kapatıldığı, ilerde dişe dokunur bir suç işlemelerini kolaylaştıran eğitim yeri. (Kevenoğlu, 1990a: 68)

Sözlüklerdeki tariflerin bir diğer özelliği de ele alınan kavramın yahut nesnenin daha önce dikkat edilmemiş bir ayrıntısına takılıp, onu öne çıkaran bir yaklaşım içinde olmasıdır. Bu tarifleri okuyan kişiler tıpkı bir şiir okuru gibi, varlığın yeni bir sunuluşuyla muhatap olurlar. Bu özellik, bu sözlüklerin "aykırı sözlük" olarak adlandırılmalarının gerekçesini oluşturur.

> **akide:** Şekeri olan inanç. (Kevenoğlu, 1990a: 4)
>
> **akvaryum:** Sulu hapishane. (Kevenoğlu, 1990a: 5)
>
> **amiral:** Denize düşmüş general. (Kevenoğlu, 1990a: 6)
>
> **fildişi:** Dişlerin fili. (Kevenoğlu, 1990a: 50)

1 *Sözcüklerin Aynası* (1990)'na kadar Türkçe mizahî/aykırı sözlükler

Alan edebiyatında bu türün alem olmuş ve üzerine en fazla çalışma yapılmış örneği her ne kadar *Lehçetü'l-hakâyık* ise de, son yıllarda yapılan çalışmalarla daha eski metinler de gün yüzüne çıkarılmıştır. İlim âlemine Prof. Dr. Günay Kut'un duyurduğu (2005), Prof. Dr. Fatma Sabiha Kutlar'ın yayınladığı (2009) yazarı meçhul olan *Lugat-i Mîzâh* bunların ilkidir. Eser tahminen 1700'lerin sonu veya 1800'lerin başında kaleme alınmıştır. Seçilen kelimelerin alfabetik değil tematik düzende ele alındığı bu sözlükte az sayıda kelime bulunmaktadır.

Bunun ardından gelen mizahî/aykırı sözlük Teodor Kasap (1835-1897)'ın çıkardığı *Hayâl* gazetesinde tefrika olarak yayımlanan *Kâmûs-ı Muhtasar* (1877)'dır.[2] Küçük kelime listeleri hâlindeki bu deneme, kendinden sonra yazılacak *Lehçetü'l-hakâyık*'ın ilham kaynağı ve öncülü olması bakımından önemlidir (Tuncer, 2021: 286-299).

Direktör Mehmed Âlî Bey (1846-1899)'in kaleme aldığı ve türün en bilinen örneği olan *Lehçetü'l-Hakâyık* önce 1884 yılında *Tarîk* gazetesinde tefrika olarak yayımlanmış, ardından kitap olarak ilk baskısı 1897'de, 3. baskısı da 1910 yılında yapılmıştır.[3]

Bunun ardından *Hayâl-i Cedîd* gazetesinde tahminen Ebüssüreyya Sami Bey (1868-?)'in kaleme aldığı yine tefrika hâlinde basılan *Lugat-i Cedîde* (1910) yer almaktadır.[4]

---

[2] *Kâmûs-ı Muhtasar*'ın *Hayâl Gazetesi*'nde tefrika olarak yayınlanan sayıları şunlardır: 1293 Mart 14 (=1877 Mart 26)], 333. s.; 1293 Nisan 16 (=1877 Nisan 28)], 341. s.; 1293 Nisan 30 (=1877 Mayıs 12)], 347. s.

[3] Eser hakkında iki kitap ve bir yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Sırasıyla: **1-** Âli Bey (1962). Lehçetü'l-hakaayık – Seyyâreler (Külliyat II). (Haz. N. Hacıeminoğlu). Ankara: Dün-Bugün Yayınları. **2-** Âli Bey (1974). *Lehçetü'l-hakâyık "Hakikatlerin Dili"* (Haz. Ş. Kutlu). İstanbul: Tercüman Gazetesi. **3-** Yıldırım, T. (2006). *Lehçetü'l-Hakayık'ta Mizah Söylemi*. Ankara: Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

[4] Bu eserleri ayrı bir yayının konusu etmeyi düşündüğümüzden, şimdilik bu kadar bilgi vermekle iktifa ediyoruz.

2 Gurbetçi ve çevirmen: Abdi Kevenoğlu

Abdi Kevenoğlu'nun "Sözcüklerin Aynası" isimli eseri, bu zincirin bugüne dek bilinmeyen bir halkasıdır. İnternet üzerinden satış yapan bir sahaf sitesinde tesadüf ettiğimiz sözlüğün ikinci bir nüshasına bile rastlayamadık.[5] Eserin satışa sunulmamış, dolaşıma ve kayıtlara girmemiş olması yazarın da bilinmezlikler ardında kalmasına sebep olmuştur. Tıpkı eseri gibi Abdi Kevenoğlu hakkında da herhangi bir kaynakta, herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Bu sebeple "Sözcüklerin Aynası" kitabını satın aldığımız İzmir'deki sahaf sitesinden Kevenoğlu'nun, yine ikinci bir nüshasına rastlayamadığımız, "Alamanya Alamanya" isimli hikâye kitabını, yazarı hakkında ufak da olsa bilgi verebileceği düşüncesiyle satın aldık. Her iki kitap da yazarı tarafından Muğla'da, 27 Şubat 1990 tarihinde "Sayın Cevdet Öztürk'e yadigârım olsun." ithafıyla imzalanmış, kitapların "Ön söz"lerinin altına, yazarın kendi el yazısıyla "İzmir, Şubat 1990" bilgisi eklenmiştir.

Abdi Kevenoğlu, "Alamanya Alamanya"nın "Ön söz"ünde, eseri şu satırlarla takdim etmektedir:

> "Bu anılar siz öyküsever okurların huzurlarınıza çıkarmak için biraz çekidüzen verdiğim gerçeklerdir. 1960'lı yılların başından 70'li yılların sonuna kadar Alamanya'da kendim bu olaylara tanık oldum, bu olayları gördüm, yaşadım. Bu öykülerden bazıları şimdi batır *Papağan* adlı gülmece dergisinde çıkmıştı. Benim öykülerimin yüzünden değil, batacağı varmış, battı *Papağan* dergisi. Evet, bu Alamanya olaylarını takdim bizden, takdir sevgili, sevimli okurlardan!" (Kevenoğlu, 1990b: II).[6]

Kevenoğlu, eserin "Aşk Yuvası" adlı ilk hikâyesinde, Almanya'da bulunma sebebini şöyle açıklıyor:

> "Ben de Bonn büyükelçiliğimizde, altmışlı yılların başlarında, Öğrenci Müfettişliği Yardımcılığı, sonradan yerel sekreter kadrosu ile yıllar yılı çevirmenlik yaptım." (Kevenoğlu, 1990b: 1)

Abdi Kevenoğlu'nun biyografisine ilişkin edinebildiğimiz yegâne somut bilgiler bunlardan ibaret. Kevenoğlu'nun Türkiye'den Almanya'ya misafir işçi olarak gidişlerin başladığı 1961'den itibaren Almanya'da bulunduğunu ve yazdığı hikâyelerde de anlattığı üzere, Türk işçilerin yaşadığı türlü zorluklarda kendilerine çevirmen olarak yardımda bulunduğu için pek çok ilginç olaya şahitlik ettiğini söyleyebiliriz. Gerek yabancı bir ülkede, iki farklı kültürün temas ve çatışma noktalarında gözledikleri gerekse bir çevirmen olarak dille ve kelimelerle meslekî olarak içli dışlı bulunması gözlemlerini ifade etmek için Kevenoğlu'nu bir yol, bir mecra arayışına sevk etmiş olmalı. Bu mecralardan ilki, kendisinin de belirttiği gibi *Papağan Siyasi Mizah Mecmuası* ve burada yayımladığı hikâyeler… İkinci mecra da (yayımladığı ve/veya yayımlamadığı başka eserleri yoksa) düşüncelerini bir sözlük formatında ifade ettiği "Sözcüklerin Aynası"…

3 Şekil özellikleriyle *Sözcüklerin Aynası*

Abdi Kevenoğlu, "Sözcüklerin Aynası"nı yazma amacını şöyle açıklamış:

> "Yaratıklar ikiyüzlüdür: Bir dışyüzleri, bir de içyüzleri. İnsanoğlunun yarattığı sözcükler de öyle… Sözcükler lastiklidir, esnerler. Ne tarafa çekersen o tarafa yatabilirler, fakat sözcüklerin bir de

[5] Milli Kütüphane Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak hizmet veren Toplu Katalog (http://www.toplukatalog.gov.tr/) veya satışa sunduğu kitap sayısı, makalenin yazıldığı günler itibarıyla on milyonu aşmış bulunan Nadir Kitap sitesinde (https://www.nadirkitap.com/), eserin ulaştığımız tek nüshası haricinde başka bir nüshasına rastlanmamaktadır.

[6] Eserin künyesi şöyledir: Kevenoğlu, A. (1990). *Alamanya Alamanya*. İzmir, 85. s. Kitaptaki hikâyelerin başlıkları sırasıyla şu şekildedir: *Aşk Yuvası* (1-6. ss.), *Kaynanam Alamanya'da* (7-10. ss.), *Çekirdeksiz Hans* (11-15. ss.), *Hans Hergelesi* (16-17. ss.), *Alamanya'da Çarıklı Kurmaylarımız* (18-23. ss.), *Suçsuz Sabri* (24-27. ss.), *Durmuş Oğlu Dursun Alamanya'da* (28-43. ss.), *Gözlerin Ah Gözlerin!…* (44-48. ss.), *Meydan Savaşı* (49-51. ss.), *Geçiminiz Yerinde ise Seçim Ola* (52-54. ss.), *Ülkeleraşırı Eğlencemiz* (55-59. ss.), *Alaman Kurabiyeleri 1-Mariya (Maria)* (60-63. ss.), *2-Liza (Lisa)* (64-69. ss.), *3-Hanelore (Hannelore)* (70-74. ss.), *4-Urzula (Ursula)* (75-79. ss.), *5-Gabi (Gabi)* (80-85. ss.),

> değişmeyen gerçek anlamları, özleri, özcükleri vardır. Bunları herkes hemen kavrayamaz. Ya aldırmaz ya üşenir. Biz bu denemede sözcükleri kurcaladık, gerçeğine, özüne varmağa çalıştık. Takdir okurların, ilgi duyanlarındır." (Kevenoğlu, 1990a: II)

İzmir'de, 1990 yılının Şubat ayında yayımladığı bu sözlüğün, Kevenoğlu'nun emeklilik yıllarının bir verimi olduğunu düşünebiliriz. Kendisinin yaşayıp tecrübe ettiklerinden, başkalarının yaşadıklarını gözlediklerinden süze süze, damıta damıta özleştirerek kurduğu tarifler alfabetik sırayla dizilmiş, bu dizilişe bir sözlük kisvesi kazandırılmıştır.

"Sözcüklerin Aynası", bir "Ön söz" ve 197 sayfadan oluşmaktadır.

Eserin her bir sayfasında yaklaşık 15, toplamda ise yaklaşık 3000 kelime tarif edilmiştir. "Lehçetü'l-hakâyık"ın 364, "Lugat-i Cedîde"nin 149 maddebaşı ihtiva ettiği düşünülecek olursa, bu, kendisinden önceki mizahî/aykırı sözlüklerle kıyaslanmayacak kadar yüksek bir sayıdır.

Sözlükte maddebaşları **kalın** ve tamamı küçük harflerle dizilmiş, önünde ve arkasında herhangi bir sıra numarası veya noktalama işareti kullanılmamıştır. Tarifler, maddebaşlarının alt satırında, soldan 1 santim girintili olacak biçimde yazılmaya başlanmıştır.

Her bir sayfada tek sütun bulunmaktadır.

4 Madde başlarıyla *Sözcüklerin Aynası*: İlgilenilen, dikkat çekilen, odaklanılan konular

Sözcüklerin Aynası'ndaki yaklaşık 3000 başlık büyük bir çeşitlilik göstermektedir. Bu eserde çiçekten böceğe, mesleklerden duygulara, sıfatlardan fiillere, eski dünyanın kelimelerinden yeni dünyanın kelimelerine, tarihten felsefeye dek çok geniş bir alanda kalem oynatılmıştır.

Sözlükte sıklıkla tekrarlanan şekle dayalı yapıları şöyle sıralayabiliriz:

- Her yeni harf, bir bölüm açılışı gibi düşünülmüş ve bölümler harfin tekrarlandığı tekerlememsi bir cümleyle başlatılmıştır.
  a, A: Alfabemizin ası, ağası. (Kevenoğlu, 1990a: 1)
  e, E: El el epenek, elden çıkan kepenek (oyununda). (Kevenoğlu, 1990a: 42)
  g, G: Gül güzelim, güller açsın gönlümün bahçesinde. (Kevenoğlu, 1990a: 53)
- İsim, fiil, sıfat, edat, birleşik kelime, ikileme, tamlama gibi her türden kelime sınıfı yapı maddebaşı olabilmektedir:
  alışveriş: Satıcının sefası, alıcının cefası, yaşamın gerekli vefası. (Kevenoğlu, 1990a: 6)
  gibi: Benzetme yaparken bulunmaz dibi. (Kevenoğlu, 1990a: 55)
  görümce: Kaynananın kaması. (Kevenoğlu, 1990a: 57)
  güçlü: Suçlunun süslüsü. (Kevenoğlu, 1990a: 58)
  ılgıt ılgıt: Rüzgârların mülayim tabiatlısı. (Kevenoğlu, 1990a: 68)
  içgüveyisi: Dışta başına devlet kuşu konmuş, içte süt dökmüş kediye dönmüş papara yemekten ağzı yanmış emir kulu. (Kevenoğlu, 1990a: 69)
  rastlamak: Hoşlanılmayan bir şeye ya da birine, talihsizlik eseri olarak toslamak. (Kevenoğlu, 1990a: 138)
- Farklı dillerden kelimeler maddebaşı olabilmiştir:
  akupunktur (< Lat.): Altın iğneli doktor. (Kevenoğlu, 1990a: 5)
  grizu (< Fr.): Maden kuyularında yaşayan bir yeraltı canavarı. (Kevenoğlu, 1990a: 58)
  harakiri (< Jap.): Japonsefası da denilen bir deşmeotu. (Kevenoğlu, 1990a: 63)

- Zaman zaman aynı kökten gelen bir grup kelime peşpeşe maddebaşı olmuştur:
  dişler: Ağız mağarasına sığınmış ezici, parçalayıcı haydut sürüsü. (Kevenoğlu, 1990a: 37 s.)

  dişçi: Diş haydutlarını kovalayıp yaralayan ya da öldüren diplomalı diş polisi. (Kevenoğlu, 1990a: 37)

  doğmak: Hanyayı Konyayı anlamak için iki kapılı dünya hanına düşmek. (Kevenoğlu, 1990a: 37)

  doğurmak: Dünyaya aç ağız açtırmak. (Kevenoğlu, 1990a: 37)

  doğumevi: Bebeklerin "Neden beni dünyaya salıyorsun?" diye analarına ağlayıp feryadı bastıkları yer. (Kevenoğlu, 1990a: 37)

Sözcüklerin Aynası'nda "insan", üzerinde ısrarla ve çok çeşitli boyutlarıyla odaklanılan konulardan biridir.

- Abdi Kevenoğlu, sözlüğün muhtelif maddebaşlarında tarife "Gözünü sevdiğim insanoğlu…" kalıp ifadesiyle başlar ve çoklukla menfi bir düşünce serdeder:
  atom: *Gözünü sevdiğim insanoğlunun* bulduğu püsküllü bela. (Kevenoğlu, 1990a: 9)

  ay: *Gözünü sevdiğim insanoğlunun* ayak bastıktan sonra büyülü güzelliğini yitiren zavallı uydu. (Kevenoğlu, 1990a: 9)

  barış: *Gözünü sevdiğim insanoğlunun* büyük savaş hazırlığı. (Kevenoğlu, 1990a: 13)

  füze: *Gözünü sevdiğim insanoğlunun*, bula bula bularak böbürlendiği, havaya fırlatıp fır döndüğü, insanlık düşmanı havacıva. (Kevenoğlu, 1990a: 52)
- İnsan, bedenine ilişkin özellikleriyle ele alınmıştır:
  baş: Canlıların kafası. Soğan başı kadar faydalı olmayanı "kelle". Faydalısı kafa, faydasızı mankafa, kurulup kasılanı dümbelek, kalını kelek. (Kevenoğlu, 1990a: 13)

  göz: Kaşla birlikte ava çıkan sultanların sultanı. (Kevenoğlu, 1990a: 57)

  kulak: Beynin emrinde bir ulak. (Kevenoğlu, 1990a: 95)
- İnsan, karakter özellikleriyle ele alınmıştır:
  durgun: Neşemi nasıl bulurum diye düşünen tedirgin. (Kevenoğlu, 1990a: 39)

  duygusuz: Talihli kaygısız. (Kevenoğlu, 1990a: 40)

  dürüst: Toplum batağında solmağa hükümlü çiçek. . (Kevenoğlu, 1990a: 40)

  kıskanç: Çok sıkıştıran kıskaç. (Kevenoğlu, 1990a: 87)
- İnsan, meslekleriyle ele alınmıştır:
  başhekim: Hastahanenin süsü, doktorların süsbiberi. (Kevenoğlu, 1990a: 14)

  doktor: Elinde resmen öldürme beratı bulunan ilaç simsarı. (Kevenoğlu, 1990a: 38)

  eczacı: İlaçla birlikte para getirsin diye ilaçla ilgisi olmayan şeyler de satan modern bakkal. (Kevenoğlu, 1990a: 42)

  fabrikatör: Kızları kapışılan ensesi kalın kimseler. (Kevenoğlu, 1990a: 47)

  fotoğrafçı: Çene çehre okşayan çapkın esnaf. (Kevenoğlu, 1990a: 51)
- İnsan, kadın-erkek ilişkileriyle ele alınmıştır.
  dizgin: Ev hanımlarının ellerinden tuttukları kayış. (Kevenoğlu, 1990a: 37)

  dul: Belleğini kaybetmiş evlenme delisi. (Kevenoğlu, 1990a: 39)

  duvak: Güveyi heyecana düşürmek için gelinin kurduğu tuzak. (Kevenoğlu, 1990a: 39)

  eş: Birbirine zorla uygun düşürülen çiftin teki. (Kevenoğlu, 1990a: 46)

"Sözcüklerin Aynası", eğitimden sağlığa, hukuktan şehir hayatına, modern hayatın olumsuz etkilerinden ticarete dek insanın insanla ilişki içinde bulunduğu pek çok olgu hakkında eleştiri barındıran bir sözlüktür. Tenkit içeren tariflerin tamamında yoğun bir karamsarlık sezilmektedir. Üzerinde yaygın biçimde durulan ana başlıklar şunlardır:

- Eğitim hayatı tenkit edilmiştir:

  derslik: Öğrencilerin gözaltına alındıkları yer. (Kevenoğlu, 1990a: 34)

  eğitim: Öğretimle birlikte çocuk avına çıkan acımasız avcı. (Kevenoğlu, 1990a: 42)

  fotokopi: Okullardan kaynaklanan ve çok yaygın olan bir kopya türü. (Kevenoğlu, 1990a: 51)

  papağan: Öğretmenlerin okullarda üretmeğe savaştıkları kuşlar. (Kevenoğlu, 1990a: 128)

- Tıp camiası ve sağlık sektörü tenkit edilmiştir:

  doktor: Elinde resmen öldürme beratı bulunan ilaç simsarı. (Kevenoğlu, 1990a: 38)

  eczacı: İlaçla birlikte para getirsin diye ilaçla ilgisi olmayan şeyler de satan modern bakkal. (Kevenoğlu, 1990a: 42)

  gidici: Doktor çantasındaki keklik. (Kevenoğlu, 1990a: 55)

  hasta: Genellikle doktorların yediği bir pasta. (Kevenoğlu, 1990a: 64)

- Hukuk sistemi tenkit edilmiştir:

  adliye: Dağ gibi dava dosyalarının bön bön baktığı, hâkimlerin yorgunu düşüp bıktığı, mübaşirlerin sıtma görmemiş sesleri ile ortalığı yıktığı, avukatların kandırmaca sırıttığı, boşanmağa gelen kadınların kırım kırım kırıttığı çıkmaz sokak. (Kevenoğlu, 1990a: 3)

  af: Suçlulara, katillere verilen resmi aferin. (Kevenoğlu, 1990a: 3)

  avukat: Davasını aldığı kimseye maval, hâkime masal ve martaval okuyan düzenbaz dilbaz. (Kevenoğlu, 1990a: 9)

  ıslahevi: Böyle çocukça suç mu olur diye çocukların kapatıldığı, ilerde dişe dokunur bir suç işlemelerini kolaylaştıran eğitim yeri. (Kevenoğlu, 1990a: 68)

- Ticaret hayatı tenkit edilmiştir:

  dükkân: Alıcının kıstırıldığı kapan. (Kevenoğlu, 1990a: 40)

  enflasyon: Maliyenin, mal ve para babalarının, banka ve bankerlerin birlikte besledikleri korkunç bir hayvan. (Kevenoğlu, 1990a: 44)

  etiket: Tüccar, esnaf ve sosyetiklerin yalancı şahidi. (Kevenoğlu, 1990a: 47)

  fabrika: Havayı zehirlemek, işçileri sömürmek, alıcıyı kemirmek için ürün üreten bir ucube. (Kevenoğlu, 1990a: 47)

  fatura: Satıcının alıcıya okuduğu kurt masalı. (Kevenoğlu, 1990a: 48)

- Siyaset ve siyasetçiler tenkit edilmiştir:

  birlik ve beraberlik: Nutuk atıp nişangâhsız atanların dil persengi. Politika lâfazanının lâf salatasına saldığı baharat. (Kevenoğlu, 1990a: 17)

  dokunulmazlık: Kanun kuaförünün milletvekillerine sürdüğü krem. (Kevenoğlu, 1990a: 38)

  politikacı: Bir elinde yalan, bir elinde dolan, karıncaya vurdum palan, kırk yerinden çektim kolan. (Kevenoğlu, 1990a: 135)

  solcu: Sağcının panzehiri olan bir zehir. (Kevenoğlu, 1990a: 151)

- Şehir hayatı tenkit edilmiştir:

  ehliyet: Sürücülerin evde unuttukları ya da hiç sahip olmadıkları gösterge. (Kevenoğlu, 1990a: 42)

  gökdelen: Gösteriş için göklere yükselmiş boy budalası. (Kevenoğlu, 1990a: 56)

  fiyat: Geçim denizinde köy adalarında kopup gelen, şehirlerde coşan kaynaşan, büyük şehirlerde devleşen kocamanlaşan dalgalar. (Kevenoğlu, 1990a: 51)

  otobüs: Büyük kentlerden insanların dikine istif edildiği konserve kutusu. (Kevenoğlu, 1990a: 121)

- Modern hayatın insana olan olumsuz etkileri tenkit edilmiştir:

  ekran: Dost görünüp gözü ve kafayı esir alan düşman. (Kevenoğlu, 1990a: 43)

  endüstri: Olmasa da olur şeyler üreten, havayı suları kirleten, menfaat bağları ile bağlayıp titreten yüzkarası. (Kevenoğlu, 1990a: 44.)

  enerji: İnsanoğlunun zorla ortaya çıkardığı kaçak. (Kevenoğlu, 1990a: 44)

5 Tarifleriyle *Sözcüklerin Aynası*: Üslûp, söz sanatları, dil oyunları

Almanya'nın Bonn Büyükelçiliği'nde 1960-1980 yılları arasında çevirmenlik yaptığını belirttiğimiz Abdi Kevenoğlu dile, dil oyunlarına, kelimeleri eğip bükmeye yatkın ve kabiliyetli bir yazardır. Kelimelere karşı oluşan meslekî duyarlılığı, eğitimi ve çevirmenlik sebebiye birbirinden farklı konulardaki metinlerle temas etmiş olması bu beceriyi beslemiş ve geliştirmiş olmalıdır. "Filibit", "filoksera" gibi böyle bir metinde rastlanması umulmayan kelimeleri tarif etmiş olması, buna delil olarak gösterilebilir:

> **filibit**: Toplardamarlara dadanan bir bit. (Kevenoğlu, 1990a: 50)[7]
>
> **filoksera**: Asmalarda dolaşan bir yaprak yosması. (Kevenoğlu, 1990a: 50)[8]

Kevenoğlu'nun tariflerinde tekraren kullandığı bazı üslup özellikleri şunlardır:

- Kelimenin son seslerinden yararlanarak, kafiyeli bir kelimeyle tarif etme:

  dolunay: İnsan ayağı bastıktan sonra gözleri ***dolan ay***. (Kevenoğlu, 1990a: 38)

  engel: Dolan da gel diyen ç***engel***. (Kevenoğlu, 1990a: 44)

  gölge: Güneşi inkâr eden b***ölge***. (Kevenoğlu, 1990a: 57)

  hasta: Genellikle doktorların yediği bir p***asta***. (Kevenoğlu, 1990a: 64)

- Kelimenin kökündeki anlamdan yararlanarak tarif etme:

  doğa: Tabiat sözcüğünün yuvasını yapmağa yeltenen tüpbebek. (Kevenoğlu, 1990a: 37) ("doğmak-tüpbebek" ilişkisi kurulmuş)

  dokunulmazlık: Kanun kuaförünün milletvekillerine sürdüğü krem. (Kevenoğlu, 1990a: 38) ("dokunmak-krem" ilişkisi kurulmuş)

  döner: Ustasının ateşle, bıçakla vals yaptırdığı kat kat kesilen katmerli. (Kevenoğlu, 1990a: 39) "dönmek-vals" ilişkisi kurulmuş)

- Kelimenin anlamında var olan biçimden yararlanarak, benzetme yoluyla tarif etme:

  fildişi: Dişlerin fili. (Kevenoğlu, 1990a: 50) ("fildişi"nin büyüklüğü ile "fil"in büyüklüğü arasında ilişki kurulmuş)

  filika: Gemicilerin umudu olan yavru. (Kevenoğlu, 1990a: 50) ("filika"nın küçüklüğü ile "yavru"nun küçüklüğü arasında ilişki kurulmuş)

  gamze: Erkekleri içine düşüren çukur. (Kevenoğlu, 1990a: 50) ("gamze"nin içinin oyukluğu ile "çukur"un içinin oyukluğu arasında ilişki kurulmuş)

- Kelimenin geçtiği bir deyime atıfta bulunarak tarif etme:

  diz: Dövülen, kesilen, bağı çözülen kapaklı uşak. (Kevenoğlu, 1990a: 37) ("dizini dövmek", "dizleri kesilmek", "dizlerinin bağı çözülmek" deyimleriyle ilişki kurulmuş)

  doğru: Dokuz köyden kovulan eğri ve çarpık güzeli. (Kevenoğlu, 1990a: 37) ("doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar" deyimiyle ilişki kurulmuş)

  fırıncı: İnsanları adam etmek için fırın fırın ekmek çıkaran iyiliksever. (Kevenoğlu, 1990a: 49) ("kırk fırın ekmek yemek" deyimiyle ilişki kurulmuş)

- Kelimenin ikinci anlamına atıfta bulunarak tarif etme:

---

7 **filebit – filibit – flebit**: *i.* (Fr. *phlébite* < Yun.) Toplardamarların iltihâbı. (*Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, 1. c., 962[a])

8 **filoksera:** [*l* ince] *i* (Fr. *phylloxéra* < Yun.) **1.** Bağ kütüklerini saran eklem bacaklı böcek, asma biti.**2.**Bu böceğin bağ kütüklerinde yaptığı hastalık:*Bağ, üzüm... İşte filoksera hepsini berbat etti ya* (Mehmet Rauf). (*Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, 1. c., 963[b])

donanma: Karadaki savaşlara gözü doymayan gözünü sevdiğim insanoğlunun denizlerdeki şenliği. (Kevenoğlu, 1990a: 38) ("Donanma"nın "deniz ordusu" ile "şenlik" anlamları arasında ilişki kurulmuş)

- Açık istiareler yoluyla tarif etme:
  emzik: İnsanoğlunun insana çevirdiği ilk dalavere. (Kevenoğlu, 1990a: 44) ("emzik", "dalavere"ye benzetilmiş)

  eser: Bu dünyadan öbür dünyaya gidenlerin ayak izi. (Kevenoğlu, 1990a: 45) ("eser", "ayak izi"ne benzetilmiş)

  hasret: Çeke çeke zor bitirilen tesbih. (Kevenoğlu, 1990a: 63) ("hasret", "tesbih"e benzetilmiş)

- İki aşamalı atıfta bulunarak tarif etme. Bu tür tarifler, bir nevi bilmece gibi çözülerek adım adım anlaşılmaktadır:
  fazla mal: Az bulunur, göz çıkarmayan bir kuş. (Kevenoğlu, 1990a: 48) (Hem "fazla mal göz çıkarmaz" deyimine hem "göz çıkarma" ifadesinden hareketle göz çıkaran kuşlara atıfta bulunuyor.)

  esrar: Keşlerin çekerek keşkülleştikleri keriz. (Kevenoğlu, 1990a: 45) ("Esrar-keş" kelimesindeki "çekmek" anlamına gelen Farsça "-keş" kelimesinin sesi ile esrar çektikten sonra gevşeyip yumuşayan kişilerin hâlini tasvir etmek için seçilen "keşkül" kelimesi arasında ses yakınlığına dayalı bir ilişki kurulmuş.)

6 Sonuç

"Mizahî/aykırı sözlük"ler her ne kadar içerdikleri kelimeleri alfabetik düzende sundukları için "sözlük" türü altında sınıflandırılsalar da, tariflerinin kısalığı ve ele aldıkları malzemeyi nükteli ve düşünülmemiş bağlantılarla sunuşlarıyla başka bazı anlatım biçimleriyle de temaslıdırlar. Tariflerdeki şahsî düşüncelerin kısa, yoğun anlatımı *aforizma*ları andırmaktadır. Yine, bu tarifler, tıpkı *şiir* ve *bilmece*lerde olduğu gibi eşitliğin sol yanında dilin ortak kelimelerini kullanıyor olsalar bile onları alışılmadık, düşünülmedik yeni bağlantılarla ifade etmektedirler.

Türkçenin mizahî/aykırı sözlüklerinin geçmişi birkaç yüzyıl öncesine dek götürülebilir. Gazete köşelerinde tefrika edildiklerinden çoğunlukla kıyıda kalmış bazı küçük listeler, bütünlüklü, geniş hacimli bir eser olamayacak kısalıktadır.

Bu makalede ele aldığımız Abdi Kevenoğlu'nun "Sözcüklerin Aynası" adlı mizahî/aykırı sözlüğü, öncellerinden farklı olarak hayatın hemen her alanından kelimeyi barındıran, içerdiği yaklaşık 3000 kelimeyle bu türün Türkçedeki en geniş örneklerinden biridir.

Almanya'nın Bonn Konsolosluğu'nda 1960-1980 yılları arasında çevirmenlik yapması haricinde hakkında herhangi bir bilgiye ulaşamadığımız Abdi Kevenoğlu, anılan sözlüğü ve "Alamanya Alamanya" adlı anılarından oluşan hikâye kitabını, muhtemelen kendi imkânlarıyla 1990 yılında yayınlamıştır. Her iki eserin de ikinci bir nüshasına, elektronik kaynaklarda rastlanamamıştır.

Bu sözlüğün eğitimli, dile ve çevresine duyarlı, gözlem gücü yüksek bir yazarın kaleminden çıktığı tariflerin incelenmesinden anlaşılmaktadır. Kevenoğlu, eğitim, sağlık, hukuk, ticaret, şehir hayatı ve kadın-erkek ilişkileriyle ilgili başlıklarda gördüğü yanlışlıkları ironik bir dille ifade etmiştir. Tariflerin biçimlenişinde pek çok farklı yol denemiş ve şunu ifade etmeli ki, düşüncelerini kendinden önceki mizâhî sözlüklere kıyasla daha orijinal buluşlarla dile getirebilmiştir.

Eser yayınlanabilme imkânı bulduğu takdirde, bu türün en seçkin örneklerinden birini kazanmış olacağımız muhakkaktır.

Kaynaklar

Âli Bey (1962). Lehçetü'l-hakaayık – Seyyâreler (Külliyat II). (Haz. N. Hacıeminoğlu). Ankara: Dün-Bugün.

Âli Bey (1974). *Lehçetü'l-hakâyık "Hakikatlerin Dili"* (Haz. Ş. Kutlu). İstanbul: Tercüman Gazetesi.

Ayverdi, İ. (2005). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük I*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Çelebioğlu, A., Y. Z. Öksüz (1979). *Türk Bilmeceler Hazinesi*. İstanbul: Ülker.

Fuzûlî (1958). *Fuzûlî Türkçe Divan*. (Haz.: K. Akyüz, S. Beken, S. Yüksel, M. Cumbur). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.

Kevenoğlu, A. (1990a). *Sözcüklerin Aynası*. İzmir.

Kevenoğlu, A. (1990b). *Alamanya Alamanya*. İzmir.

Kut, G. (2005). Yazmalar Arasında I: Mizahî Bir Lügat. *Yazmalar Arasında: Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları I*. İstanbul: Simurg Yayınları, s. 249-252.

Kutlar, F. S. (2009). Lugat-i Mizah. *International Journal of Central Asian Studies*. Seoul: sy. 13, s. 401-439.

Tuncer, H. (2021). Gözden Kaçmış Tefrika Bir Mizah Sözlüğü Hakkında: Lugat-ı Cedîde. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. sy. 69, s. 286-299.

Yıldırım, T. (2006). *Lehçetü'l-Hakayık'ta Mizah Söylemi*. Ankara: Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

19- Orhun Yazıtları'nda geçen atasözleri ve deyimlerin verdiği mesajların dil ve kültür birlikteliği açısından değerlendirilmesi[1]

Yüksel GİRGİN[2]

APA: Girgin, Y. (2021). Orhun Yazıtları'nda geçen atasözleri ve deyimlerin verdiği mesajların dil ve kültür birlikteliği açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 308-322. DOI: 10.29000/rumelide.1036536.

Öz

Türk dilinin yaşını belirlemede hareket noktasını oluşturan ve önemli bir belge niteliği taşıyan Orhun Yazıtları, Türkçenin bilinen ilk yazılı kaynaklarıdır. Sosyal psikoloji kapsamında bakıldığında dil, bir milletin en önemli kültür varlığıdır. Dilin sosyolojik varlığı içerisinde önemli bir yere sahip olan deyimler ve atasözleri, bir toplumun dünya görüşünü de yansıtmaktadır. Dil ve kültür birlikteliği, sosyolojik mânâda bir topluma millet olma vasfını kazandıran en önemli yapı taşıdır. Toplumların duygu ve düşünce dünyalarını kuşatmakla kalmaz aynı zamanda diğer toplumlar karşısında varlığını korumada da önemli rol oynar. Yazıtlarda geçen *atı küsi yok bol-* "adı sanı yok olmak", *ot sub kıl-* "ateş ile su gibi birbirine düşman etmek", *uça bar-* "uçup gitmek, ölmek", *adak kamşat-* "gerçek anlamda ayağı burkmak, mecaz anlamda şaşırıp yanlış hareket etmek" gibi deyimlerin Türkçenin söz varlığı kapsamında anlatımı güçlendirmede etkin rol oynadıkları görülmektedir. Yazıtlarda geçen sözcük sayısı (Kültigin, Bilge Kağan ve Tonyukuk yazıtlarında) takriben 6.000, farklı anlamda kullanılan sözcüklerin sayısı ise 840 civarındadır. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışmada veriler doküman analizi tekniğiyle elde edilmiştir. Orhun Yazıtları'nda geçen atasözleri ve deyimlerin hitabet, ifade becerisi, soyut kavramları karşılama gücü bakımından derinlikli arka planı dikkate alındığında Türkçenin çok uzun zaman önce olgunlaşmış bir dil hüviyeti kazandığı görülmektedir. Bu durum Orhun Yazıtları'na tarihî seyir içerisinde Türk toplumunun millet olma yolunda katettiği mesafenin en önemli belge niteliğini kazandırmaktadır.

Anahtar kelimeler: Orhun Yazıtları, Türkçenin söz varlığı, deyimler, atasözleri

Evaluating the messages of the proverbs and idioms in Orhon Inscriptions in regards to language and culture synergy

Abstract

Orhon Inscriptions (also spelled as Orkhon), the significant writings that constitute the starting point in determining the history of the Turkish language, are the first known written sources in Turkish. Language is the most important cultural asset of a nation in terms of social psychology. Idioms and proverbs, which have an important place in the sociological existence of a language, also reflect the world view of a society. In the sociological sense, the synergy between language and culture is the most important building block that creates a nation from a society. This synergy does not only affect the sentiments and thoughts of societies, but also plays a crucial role in preserving their existence. It is observed that the idioms in the inscriptions such as *atı küsi yok bol-* "to be forgotten completely",

[1] Bu çalışma, 28-29 Ağustos 2020 I. Uluslararası Türkçe edebiyat kültür eğitim sempozyumunda (Bilge Tonyukuk'un anısına) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (Aydın, Türkiye), yukselgirgin@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0515-6077 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036536]

ot sub kıl- "antagonize someone in a manner similar to the enmity between the fire and water", *uça bar-* "fly away, die", *adak kamşat-* "in the literal sense, to sprain; in the figurative sense to act wrong/misbehave due to feeling baffled" play an active role in strengthening and enriching the expressions in the Turkish vocabulary. The number of words in the inscriptions (in the Kul Tigin, Bilge Qaghan and Tonyukuk inscriptions) is about 6,000, and the number of words used in a different sense is around 840. The study which adopted the qualitative research approach collected the relevant data by using the document analysis technique. When the in-depth background of the proverbs and idioms in the Orhon Inscriptions are assessed in terms of rhetoric, expressiveness, and ability to meet abstract concepts, it is seen that Turkish language gained the identity of a mature language a long time ago. Hence, it can be argued that the Orkon Inscriptions are the most important document in Turkish society's path to becoming a nation in the historical course.

Keywords: Orkon Inscriptions, Turkish vocabulary, idioms, proverbs

Giriş

M.S. VIII. yüzyılda, gök kadar engin ülkelerin sahibi (Mançurya topraklarından Karadeniz kıyılarına kadar) olanlar, "Göktürler" Orta Asya'nın uçsuz bucaksız bozkırlarındaki yaşanmışlıklarını, öykülerini, dillerini taş sütunlara kazıdılar. Böylece bozkırın ortasına kazınan Türkçe yazılı bu taş köklerden güç alan göçebe Türk boyları, tarihin seyrini değiştiren devletler, büyük medeniyetler kurdular. Bilge Kağan, Kültigin ve Tonyukuk'un anlatımları; taş sütunlar üzerine kazınmış ve kadim Türklerden haber veren ilk yazılı kaynaklardır. Bu nedenle Türk mitolojisinde sonsuz yaşamın sembolü olan "bozkırın bengü taşları", Türklerin tarihte millet olmalarının da başlangıç noktası olma özelliğini taşımaktadır.

Taşlara kazınmış yazılar Türk kültürüne ait en eski yazılı belgelerdir (Kumru, 2017: 17). Bu yazıtlar Türk tarihine ışık tutmakta ve Türklerin devlet, siyaset toplum anlayışını gösteren bulgular içermektedir (Derin, 2014: 465). Türk yurdunun kökeni olmasının yanında birçok dilde "doğu" anlamına gelen Asya; geceleri eksi kırk dereceleri gören dondurucu soğukların, yaşanan kış mevsimi ile birlikte sert karasal iklim özelliklerinin görüldüğü en büyük kıtadır. Kıtanın iç kesimlerine gidildikçe Orta Asya bozkırlarında bu sert karasal iklimin etkileri, kendini daha baskın hâlde hissettirir. Asya'nın bu bölgesinde bu zor iklim koşullarında sadece güçlü olanlar ayakta kalabilmektedir. Fakat böylesine zor bir coğrafyada 1300 yıldır hiçbir güce boyun eğmeden dimdik ayakta duran taşlar da bulunmaktadır. Bu taş sütunlar, kadim Türklerin millet olduğu yerden, 1300 yıl öncesinden bugüne mesajlar taşımaktadır. Bilge Kağan, Kültigin ve Tonyukuk'a ait olan bu mesajlar, anlatılar; ulu bozkırın çocuklarına ezelden ebede kadar kalsın diye sonsuz yaşamın sembolü olan "bengü taşlara" kazınmıştır.

Orhun Yazıtları'nda verilen mesajların bütün zamanları kapsayan paha biçilmez değeri, Türk toplumu için evrensel boyutta yayımlanmış bir manifesto niteliği taşımasıdır (Kuljanova, 2010: 664). Yazıtlar; bir milletin ruhunun derinliklerinden gelen millet olma, devlet olma, insanı yaşat ki devlet yaşasın deneyimi ve tecrübesinin bengü taşa işlenmiş biçimidir. Bu bakımdan, taşa vurulan bir yazı olmasının ötesinde bir milletin kültürel genetiğinin köklü bir deneyiminin ve birikiminin söyleyişidir.

Tonyukuk yazıtı dışında yazıtlarda konuşan kişi Bilge Kağan'ın kendisidir. Bilge Kağan şanlı savaşçı, ordu komutanı, devlet görevlisi kardeşi Kültigin'e olan vefasını göstermek maksadıyla Kültigin yazıtını uçsuz bucaksız Orta Asya bozkırlarının uğrak bir yerine, muhtemelen ipek yolu kervan ticaretinin geçiş güzergâhı üzerine diktirdiğini belirterek milletine birtakım mesajlar vermeyi amaçladığını ifade eder.

Yazıtın dikiliş amacının geleceğe yönelik olduğunu bu anlamda sözlerinin unutulmaması gerektiğini bildirir.

M.S. 552'de Altay dağlarının eteklerinde Avarların egemenliği altında onlara demir işçiliği yaparak (demirden savaş araç gereçleri yaparak) varlıklarını devam ettiren Türkler, Avarların (Juan Juanların) tahakkümüne, Bumin ve İstemi kardeşlerin önderliğinde başkaldırdılar. Böylece Türk boylarını Göktürk Kağanlığı'nın bayrağı altında topladılar, kişioğullarının yönetimini üstlendiler. Ötüken merkezli Göktürk devletini kurdular. Asya bozkırlarının usta savaşçıları, Göktürk Kağanlığı'nın görkemli gücünü göstermek maksadıyla düşmanlarına, baş eğdirip diz çöktürdüler. Bumin ve İstemi kardeşler öldükten sonra devletin idaresinde bulunan kağanların liderlik vasıflarından uzak oluşları, devlet yönetimi alanındaki beceriksizlikleri, Göktürklerin 630 yılında siyasî varlıklarının sona ermesine ve Çin egemenliği altına girmelerine neden oldu.

Türkler, Çin hâkimiyeti sürecinde bağımsızlık anlamında birçok ayaklanma girişiminde bulundular ve sonunda M.S. 682 yılında Kutluk Kağan önderliğinde Çin (T'ang) Hanedanlığı'na başkaldırdılar ve ikinci kez Göktürk Kağanlığı'nı kurdular. Ötüken dağlarında birlik olan Türkler, kendi aralarındaki çekişmelere, kavgalara son verip illerini tuttular, devletlerini kurdular. "İlteriş Kağan" unvanı ile Kutluk, ataları Bumin ve İstemi Kağan'dan sonra ikinci kez göçebe Türk boylarını Göktürk bayrağı altında derleyip topladı ve bir araya getirmeyi başardı.

Türklerin devlet geleneği ve töre anlayışları İslamiyet öncesi dönemde en iyi şekilde Göktürkler zamanında uygulanmıştır. Bu anlamda kağanın tahta oturması ile ilgili yazıtlar, bilgi vermektedir (Koçak, 2011: 106). Yazıtlardaki metinlerin ifade zenginliğinden hareketle Türk dilinin çok daha öncelerden sistematik olarak gelişimini tamamladığını ve metinlerin öğüt vermeye yönelik bir üslup içerdiğini belirtir (Emiroğlu, 2011: 1068-1069).

Dilin sosyolojik varlığı içerisinde önemli bir yere sahip olan deyimler ve atasözleri, bir toplumun dünya görüşünü yansıtmada önemli bir yere sahiptir ve o toplumun düşünce dünyasının dış âleme aksetmesinde önemli rol oynayan dil birlikleridir. Deyimler ve atasözlerinin kültürümüzde önemli bir yeri vardır ve geçmişten günümüze kadar bir milletin ortak duygularını, düşüncelerini hayat tecrübelerini yansıtır, onlara zenginlik katar.

Bu çalışma ile Türk dilinin ilk yazılı kaynağı olan Orhun Yazıtlarında Türkçenin söz varlığı olarak atasözleri ve deyimlerin verdiği mesajların dil ve kültür birlikteliği açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, Talat Tekin'in Orhon Yazıtları kitabından ve Türk Dil Kurumunun Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında nitel araştırma tekniklerinden betimsel doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma yöntemi ile hedeflenen olgular, ilgili bilgiyi içeren yazılı belgelerin çözümlenmesiyle açığa çıkarılıp sistemli bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda çalışmada betimsel doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yazıtlarda geçen 3 atasözü ve sıklıkla tekrar edilen 12 deyim, dil ve kültür birlikteliği açısından değerlendirilmiştir.

Bulgular ve yorum

Yazıtlarda geçen atasözleri ve deyimlerin verdiği mesajların, dil ve kültür birlikteliği açısından değerlendirilmesi

Dil ve kültür birlikteliği, sosyolojik mânâda bir topluma millet olma vasfını kazandıran en önemli yapı taşıdır. Onların duygu ve düşünce dünyalarını kuşatmakla kalmaz, aynı zamanda diğer toplumlar karşısında varlığını korumada en önemli rolü oynar. Millî birlikteliğini sağlamış, millet olma iradesini gerçekleştirmiş olan toplumların bulundukları coğrafyada siyasî ve kültürel varlıklarını devam ettirme gayretleri en önemli amaçlarındandır. Bu amaç doğrultusunda kültürel varlıklarını nesilden nesile aktarma gayreti içerisinde olmaları, sosyolojik olgular kapsamında millet olma bilincini korumada öncelik teşkil eder.

Türk toplumunun millet olma yolunda taş sütunlara yazılan kültürel kimliğinin hafızası niteliğindeki metinler, tarihî süreçte iç ve dış etkilerden korunmuştur. Yazıtlarda, Türk milletinin hafızası niteliğinde olan hatırlatıcı anlatımlar, Türk milletinin sosyokültürel genetik yapısını deneyim ve birikimlerini, hayat felsefesini de içermektedir (Demir, 2017: 432). Sosyal psikoloji çerçevesinden bakıldığında dil; bir toplumun kültürel yapısının oluşmasında, yaşamasında gelecek nesillere aktarılmasında en önemli faktördür. Bununla birlikte ortak kültürün oluştuğu, manevî unsurların yoğrulduğu mekânı, yani toprak bütünlüğünü de kuşatır. Bu kapsamda dil, toplumu sarıp sarmalar ve kimlik kazanmasında da en önemli etken durumunda olur. Dil, bir toplumun ruh dünyasının dış âleme yansımasıdır.

Resmî devlet yazıtları olmanın ötesinde metinlerde Türk mitolojisine, Türk felsefesine dair bulgular yer almakta ve bu metinler yüksek bir medeniyet algısı içermektedir (Kumru, 2017: 17). Yazıtlarda geçen atasözlerinin o günün şartlarında anlatılan hadiseler çerçevesinde metin içerisindeki kullanım durumuna bağlı olarak farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Bu bakımdan atasözlerinin; tehlike büyümeden önlem almak, tereddüte düşmek, birlik olmak, sabırlı olmak, kendine ve başkalarına zarar vermek, hile yapmak gibi anlamlarda kullanıldıkları tespit edilmiştir.

Orhun Yazıtları'nda geçen atasözlerinin verdiği mesajlar dil ve kültür birlikteliğine etkisi bakımından değerlendirildiğinde;

> **1. Türük bodun, tokurkak sen: açsık tosık ömez sen; bir todsar açsık ömez sen[3] :** *Türk halkı ! Aksisin: acıkırsan doyacağını düşünmezsin, bir doyarsan acıkacağını düşünmezsin.*(KT G 8)

Yukarıdaki ifadelerde Türk boylarının, Türk milletinin hayat felsefesi üzerine yapılmış bir çözümlemenin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte millet, bu hayat felsefesinin acı sonuçlarına yönelik ciddî şekilde uyarılmıştır. Ayrıca Kağan tarafından dikkate değer bir uyarı da Türk milletinin Türk ülkesinin güneyinde her zaman bir tehdit unsuru olarak yer alan Çinlilere karşı nasıl tutum içerisinde olması gerektiği anlamında yapılmıştır.

Orhun Yazıtları'nda özellikle Bilge Kağan'ın; milletini ve beylerini anayurttan uzaklaşmanın ve Çin entrikalarının rüzgârına kapılıp "millet birliğini" bozmalarının nelere mâl olacağı, uyarı mahiyetinde anlattığı bölümler, hitabet sanatının son derece etkili ve güzel kullanıldığı bölümlerdir (Tekin 1998: 15). Bilge Kağan bu cümleleri ile Türk milletinin sosyolojik anlamda dünyaya bakışını, bir anlamda yaşam

[3] Metinler Türkiye Türkçesine aktarılırken "Tekin, T.(1998).Orhon Yazıtları, İstanbul: Simurg Yayınları" adlı eserden yararlanılmıştır.

felsefesini ortaya koymaktadır. Coğrafî koşullar ve iklim şartları Türklerin karakter yapılarının şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. Kağan milletini, sosyal psikoloji anlamında iyi tanımaktadır. Bu kapsamda Kağan için devletin devamlılığı bakımından Türk boylarının özgürlükçü karakterini, Asya bozkırlarında at binen ve yay çeken akraba göçebelerin sosyokültürel yapısını bilmek önemlidir.

Orhun Yazıtları, ahenk ve edebî üslûp bakımından Kağan'ın ve milletin karşılıklı görev ve sorumluluklarını içeren taşa yazılmış metinlerdir (Türkmen, 2013: 32). Orta Asya Türk toplumunda kağan bilge bir kişiliktir. Gök Tanrı tarafından kutlanmış bir şahsiyettir. Bu yönü itibariyle "töre" gereği millet de bilge kişilikli kağanın sözünü dinlemekle yükümlüdür. Fakat Türk boylarının karakteristik özellikleri, zaman zaman disiplinsizlikle zaman zaman aksi tutumlarıyla kağanın sözünü dinlemeyip başına buyruk hareket etmelerine neden oluyordu. Bu gibi durumlarda da genellikle Çinlilerin tuzaklarına düşüp felâketle sonuçlanan durumları yaşıyorlardı. Yani devletleri elden çıkıyor, kağansız kalıyor, Çin'in egemenliği altına girip özgürlüklerini kaybediyorlardı. Bu felâket durumları yazıtlarda "kanınız ırmaklar gibi aktı, kemikleriniz dağ gibi yığıldı" şeklinde tasvir edilmektedir.

Göktürklerin inanç sisteminde Gök Tanrı her şeye hakîmdir. O, Türk milletini koruyup kollamakla birlikte kağanın sözünden çıktığı zaman da cezalandırırdı. Bununla birlikte verdiği cezayı da affederdi (Yıldırım, 1998: 103). Yazıtların birçok bölümünde millete yönelik hitabet üslubuyla uyarı mahiyetinde bir sesleniş göze çarpar. Liderin sözünün dinlenmesi, bugünün ve yarının hangi şartları beraberinde getireceği, bu kapsamda bir öngörünün olmasından kaynaklanmaktadır. Toplum olarak stratejik düşünme becerisine sahip olunması gerektiği ve kağanın sözünün dinlenerek birlik beraberlik içinde sosyal organizasyonu gerçekleştirerek bu zor coğrafyada milletin varlığının devamını sağlama çabası içerisinde olunması gerektiği tekrarlanarak vurgulanmıştır. Bu kapsamda ifadelerden anlaşılacağı üzere kağanlarının sözünü dinlemeden hareket eden millet de başına gelebilecek felaketlere karşı uyarılmıştır.

> **2. Yuyka erikli topulgalı uçuz ermiş, yinçge erkliğ üzgeli uçuz; yuyka, kalın bolsar topulguluk alp ermiş, yinçge yoğun bolsar üzgülük alp ermiş:** *Yufka olanı delmek kolaymış. İnce olanı koparması kolaymış.Yufka kalın olsa delmesi zormuş. İnce yoğun olsa koparması zormuş.*(T G7)

Bu atasözünde ifade edilmek istenen durum, Göktürklere karşı ittifak yapmış düşman kuvvetlerin toplanıp bir araya gelmelerine fırsat vermeden güçlerini birleştirmeden onlarla ayrı ayrı savaşarak yok etmenin en isabetli karar olacağı anlatılmaktadır (Topsakal, 2018: 307). Bilge Tonyukuk, I. yazıtın güney yüzünde olayların anlatımında kullandığı bu atasözünde düşman kuvvetleri (Çinliler, Kıtaylar Moğollar, Oğuzlar) birleşmeden tehlike büyümeden onların her birine ayrı ayrı saldırarak imha etmek gerektiğini ifade etmektedir. Yazıtlarda casusun getirdiği haber doğrultusunda Tonyukuk, Kağan'ını uyarıyor ve üç düşman kuvveti birleşirse Çinliler, Kıtaylar, Moğollar, Oğuzlar tehlikenin büyüyeceğini kendilerinin düşman karşısında sayıca az olduklarını bu yüzden zor durumda kalacaklarını belirtmektedir. Aynı zamanda iyi bir stratejist olan Bilge Tonyukuk, düşman kuvvetleri birleşmeden ayrı ayrı taarruz ederek yok etmenin en doğru hareket olacağını anlatmaktadır. Yukarıdaki atasözünü de bu duruma istinaden kullanmaktadır.

Kutluk Kağan Göktürkleri bağımsızlığa kavuşturduktan sonra devletin yeniden teşkilatlanması için bazı yapısal değişikliklere gitmiştir. Oğuzları mağlup edip Ötüken'i geri almış ve Ötüken merkezli bir yönetim inşa etmiştir. Çin'e karşı verilen bağımsızlık savaşının kazanılmasında kendisine destek olan Tonyukuk'u bu süreçte yanından ayırmamış devlet yönetiminde de danışmanı, "aygucusu" yapmıştır (Çay, 2009: 10). Tonyukuk'un kullanmış olduğu atasözünü, anlam içeriği bakımından günümüz Türkçesinde yer alan "yılanın başını küçükken ezmek gerek" eşdeğer atasözü ile ilişkilendirmek

mümkündür. Tehlike büyümeden zamanında önlemini almak gerekli müdahaleyi yapmaktır. Düşman güçlenerek zarar verecek duruma gelmeden tehlikeyi savuşturmak, tehlikeyi bertaraf etmek, düşmana müdahale gerekmektedir.

> **3) …"Aygıl!" tidi. Ayığması ben ertim, Bilge Tonyukuk. "Kağan mu kışayın ?" tedim, sakıntım: Toruk bukalı semiz bukalı ırakda bilser, semiz buka, toruk buka teyin bilmez ermiş teyin ança sakıntım. Anta kisre, Tengri biliğ bertük üçün, özüm ök Kağan kışdım:**…*"Sözcüm ol!" dedi; sözcüsü ben idim, Bilge Tonyukuk. (Bunu) Kağan mı yapayım?" dedim, düşündüm:(insan) zayıf ve semiz boğalar uzaktan böğürse, (insan) hangisinin semiz boğa, hangisinin zayıf boğa olduğunu bilmezmiş " diye, bu şekilde düşündüm. Ondan sonra, Tanrı akıl verdiği için, (onu) ben kendim Kağan yaptım.(T B 5-6)*

Çin hâkimiyeti altındaki Göktürk topraklarında doğan Bilge Tonyukuk, soylu bir Türk beyidir. Tonyukuk, Çin kökenli değildir. Çin işgali altındaki Türk topraklarında doğmuştur. Bununla birlikte, Kutluk Kağan'ın Çin'e karşı yapacak olduğu özgürlük isyanını beklemiş ve bu mücadelenin içerisinde yer alacağı güne hazırlanmıştır (Aydın, 2008: 33). Tonyukuk'un "İlteriş Kağanı" ilerletmesi ona destek olması, devleti kurma yolunda ona yardımcı olması anlatılmaya çalışılmıştır. II. Göktürk devletinin kuruluş sürecinde Kutluk Kağan 582 yılında Çin Hanedanına 17 kişi ile başkaldırıp isyan sürecini genişleterek 700 kişi olduğunda yanında savaşanların içinde en büyük destekçisi soylu Türk beyi olan Tonyukuk da vardı.

Bilge Tonyukuk'un, asker kimliğinin yanı sıra bürokrat kimliği ve devlet adamlığı profili de mevcuttur. O, Çin'e karşı yapılan isyan girişiminde Kutluk Kağan'ın yanında çoşku ile şevkle yer almış Türk Kağanlığı'nı yeniden kurmak için onu kat'i sûretle desteklemiştir (Ata, 2011: 45). Bilge Tonyukuk, yukarıda geçen atasözünü bu duruma istinaden kullanmaktadır. O, Kutluk Kağan'ı destekleyerek Türk milletini Çin esaretinden kurtarıp II. Göktürk Kağanlığı'nın Ötüken'de kurulmasını ve Kutluk Kağan'ın devletin başına geçmesini sağlamıştır.

Yazıtlarda sayı olarak 17 kişi ifade edilen Türk savaşçı, isyan grubu kendi aralarında oluşturdukları mecliste Kutluk Kağan'ı lider seçerler. Çok kısa bir sürede yayılan isyân sonrası bu sayı önce 70 sonra 700 olur. İsyânın genişleyip başarıya ulaşması ile 682 yılında II. Göktürk Kağanlığı, Kutluk önderliğinde Ötüken merkezli devlet yapılanması ile siyasi ve askerî kimliğine yeniden kavuşur (Demirbilek, 2016: 49).

Bu eski Türk atasözünde anlatılmak istenen, Tonyukuk'un İlteriş Kağan'a yardımcı olup kağanlığı kurmasına yardım etmek veya etmemek anlamında bir tereddüt geçirme durumu düşüncesidir. Ardından boğanın semizi, zayıfı uzaktan ayırt edilmez deyip İlteriş Kağan'ın liderliğine kanaat getirmesi ve sonrasında kağan olmasında ona yardım etme düşüncesine istinaden söylenmiş bir atasözüdür.

İlteriş (Kutluk) Çin tahakkümüne karşı isyan girişiminde bulunup 700 kişilik orduyu komuta ettiğinde İlteriş, Tonyukuk'a kendisine katılması için teklif gönderir. Bu sırada Tonyukuk İlteriş'i, Kağan olarak tanımakta bir tereddüt geçirir. Tonyukuk atasözünü bu durumu anlatmak için kullanır. Atasözünün "tereddüte düşmek, tereddüt etmek" anlamına geldiği ifade edilmektedir (Elçin, 2004: 633).

Orhun Yazıtları'nda metinlerin içinde o günkü Türkçenin ifade gücü göz önünde bulundurulduğunda soyut ve somut kavramları karşılayan çok fazla deyimle karşılaşılmaktadır. Bu anlamda yazıtlarda geçen anlatımı zenginleştiren, güzelleştiren, güçlendiren deyimleri dil ve kültür etkileşimi bakımından şu şekilde değerlendirmek mümkündür.

1) ***atı küsi yok bol-*** "adı sanı yok olmak"

Türük bodunug *atı küsi yok bolmazun* tiyin, kangım Kaganığ öğüm Katunuğ kötürüğme Tengri, il biriğ[me T]engri, Türük bodun atı küsi yok bo[lmazun tiyin, özümin ol Tengri] Kagan olurtdı erinç. Tengri yarlıkadukın üçün özüm kutum bar üçün Kagan olurtum: *Türk milletinin **adı sanı yok olmasın** diye, babam Kağanı ve annem Katunu yüceltmiş olan Tanrı, devlet veren Tanrı, Türk milletinin adı sanı yok olmasın diye beni o Tanrı tahta oturttu. Tanrı lütfettiği için, ben de kutlu olduğum için tahta geçtim.(K D25)*

Göktürk kağanları**,** Türk milletine kendi evlatlarından, taya benzer oğullarından iyi bakıyordu, besliyordu, gözetiyordu fakat o kağanlar uçmağa erdi (Tanyeri, 2011: 103). Yazıtlarda kağanların liderlik vasıfları kapsamında millete duyulan derin bağlılığın var olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, kağanların milletine karşı duyarlı oldukları milleti bir arada tutma, varlığını koruma, onların karnını doyurma gibi durumların sosyal devlet anlayışı kapsamında kağanların asli görev alanları içerisinde olduğu bilinmektedir.

Gök Tanrı'dan kutlu olan kağan; milletin karnını doyurmak, birliğini dirliğini temin etmek, güvenliğini sağlamakla sorumluydu ve bütün bunlar, millete karşı asli görevleri arasında yer alıyordu (Taşağıl, 2014: 179). Bu duruma karşılık da millettin (Türk boyları, Türk beyleri) Gök Tanrı'dan kutlu olan bilge kişilikli kağanlarının sözünü tutmak onun sözünden dışarı çıkmamak, milletin birinci derece sorumluluğu arasında yer alıyordu.

İslamiyet öncesi Orta Asya Türk boylarında Tengricilik inancı vardı. Bu din anlayışında kağan olacak kişiye Gök Tanrı tarafından "kut" verilirdi. Böylece kağan olacak kişi Tanrı tarafından onanmış olurdu. "Kut" Orta Asya Türk boylarının inanç dünyasında Gök Tanrı'nın verdiği yaşam gücü, kutsal enerjiydi. Kağanların tahta oturması, düşmanlarını mağlup edip savaş kazanmaları, yeryüzünde Gök Tanrı'nın gölgesini temsil etmeleri bütünüyle bu kutsal enerjiye bağlıydı. Orta Asya Türk boylarının inanç dünyasında herhangi bir nedenle Gök Tanrı, kağana verdiği "kut'u" , "kutsal enerjiyi" geri alırsa o zaman savaş meydanlarında zafer kazanamazlar, tahtlarını kaybederler, milletinin gözünden düşerler, liderlik vasıflarını kaybederler, yeryüzünde Gök Tanrı'nın gölgesi olma durumundan çıkarlardı.

2) *kızıl kanın tökü-t-, kara terin yüğürt-* "kızıl kanını akıtmak kara terini dökmek, çok emek vermek, çok çalışmak"

Tün udımatı, küntüz olurmatı, kızıl kanım töküti, kara terim yüğürti işiğ küçüğ bertim ök : *Geceleri uyumadan,* *gündüz oturmadan kızıl kanımı akıtarak kara terimi dökerek hizmet ettim.(T; D-2 ikinci taş)*

Tonyukuk, yaşadığı dönemde yaptığı hamlelerle Kutluk Kağan'ın ve Kapgan Kağan'ın danışmanı, ordu komutanı sıfatı ile Türk boylarını Göktürk Kağanlığı'nın bayrağı altında topladı; Uygurlar, Kırgızlar, Oğuzlar, Türgişler olmak üzere bütün Türk boylarını birleştirdi. Bu coğrafyada, ulu bozkırda birlik olmak, güçlü olmak demekti.

Kutluk ile Bilge Tonyukuk Çin egemenliği altında bulunan Türk boylarını ayaklandırıp Türklerin özgürlükçü karakterini Ötüken'de Göktürk bayrağı altında toplamıştır (Taşağıl, 2012: 470). Bilge Tonyukuk, Türk boyları arasında birlik ve düzeni sağlamada Göktürk Kağanlığı'nın kurulmasında Kutluk Kağan, Bilge Kağan, Kültigin kadar liderdi. Bundan dolayı ilk yazıtlar, ilk yazılı metinler ve geleceğe gönderilen ilk mesajlar ona aittir. Türk boylarının sosyal bütünleşmesini gerçekleştirmesi anlamında "kızıl kanını dökmüş, kara terini akıtmış, gece uyuyası gelmemiş gündüz oturası gelmemiş" bilge bir kişiliktir. Bununla birlikte Türk boylarının bozkırda bütünleşmesini tamamladığı, organize olduğu kültürel yapı töredir, sosyal yapı devlettir. O dönemde kurulan bu birlik, bugün de Türk Dünyası'nın yakınlaşmasının en kadim ve sağlam temelini oluşturmaktadır.

Tonyukuk, 681-682 yıllarında Kutluğ'un, Türklerin özgürlükçü karakterini harekete geçirip bağımsızlık isyanını başlatmasıyla Çin tahakkümüne karşı yapılan bu mücadelenin içerisinde yer almış milletinin istiklâli için Kutluğ'un yanında savaşmıştır (Bardakçı, 2018: 308).

Yukarıdaki deyimsel ifadeler Bilge Tonyukuk yazıtında geçmektedir ve Türk Kağanlığı'nın yeni döneminde; gece uyumadan, gündüz oturmadan kızıl kanını, kara terini akıtarak yaptığı çalışmalarını, neler yaşadığını, önce o günkü halkına ve sonra yüzyıllar ötesine bu taş sütunlarda anlatmıştır. Tonyukuk, büyük devlet adamı vasfı taşımakla birlikte aynı zamanda bilge bir kişiliktir ve ordu komutanıdır. Verdiği kararlarla yalnız yaşadığı zaman dilimini değil, yüzyıllar ötesini etkileyen öngörüye sahip stratejist, aynı zamanda dilinin ilk edebî metnini yazan, kendi hatıralarını anlatan ediptir. Devletinin tarihini taşlara nakşeden ve yazdıklarını yüzyıllar ötesine ulaştıran bir tarih yazıcısıdır.

> **3) *başlığığ yeküntür-, tizliğig sökür-***"başlıya (mağrura) baş eğdirmek, dizliye (güçlüye) diz çöktürmek"
>
> **Kamağı] biş otuz sü[ledim]iz, [üç yiğir]mi [süngüşdimiz. İlliğig ilsiretdimiz, kağanlığığ kağansıratdımız. *Tizliğig] sökürtümiz, başlığığ yüküntürtimiz:*** *Toplam yirmi beş kere sefer ettik; on üç kez savaştık. Devletliyi devletsiz; kağanlıyı kağansız bıraktık.* ***Dizlilere diz çöktürdük, başlılara baş eğdirdik****.(BK D15-16)*

Göktürklerin yaşadıkları coğrafyada hâkim güç olması, yazıtlarda yukarıda ifade edilen deyim vasıtasıyla sık sık tekrarlanır. Bu anlamda özellikle Bilge Kağan, Kültigin abidesinde "dizliye diz çöktürdük, başlıya baş eğdirdik" deyimi metinlerde Türklerin kurduğu devletin ihtişamını ve gücünü tasvir etmede sıkça kullanılmaktadır.

İleride gün doğusuna, güneyde gün ortasına kadar, geride gün batısına ve kuzeyde gece ortasına bu sınırlar içindeki bütün halklar hep bana tâbidir. Dört bucaktaki halkları hep kendime bağımlı kıldım (Tekin, 1998: 35). İklim koşulları itibariyle zor bir coğrafyada var olma mücadelesi veren göçebe Türk boylarının karakteristik özelikleri güçlü, savaşçı bir toplum olmalarıydı. Bu yönü itibariyle sosyal bütünleşmelerini sağladıklarında ve kendi içlerinden bir lider çıkartıp liderin önderliğinde sosyal bütünleşmenin vücut bulduğu devlet organizasyonunu gerçekleştirdiklerinde (İllerini tuttuklarında, törelerini düzenlediklerinde) düşmanlarına karşı da üstünlük kurabilmekte ve görkemli güçlerini ortaya koyabilmekteydiler.

> **4) *içre aşsız taşra tonsuz-*** "içi aşsız, dışı giysisiz" (karnı aç, sırtı çıplak)
>
> **[Neng y]ılsığ bodunta üze olurmadım. İçre aşsız taşra tonsuz yabız yablak bodunta [üze olurtum] :** *Zengin milletin üzerine Kağan olmadım. Tam tersine* ***karnı aç, sırtı çıplak, kötü ve perişan durumdaki*** *milletin üzerine Kağan oldum.(BK D21-22)*

Bilge Kağan dağınık hâldeki Türk boylarını bir araya toplamış, milletini doyurmuş ve bu coğrafyada var olması için yeniden diriltmiştir (Enginün, 2010: 345). "Töre" Türk toplumunda gelenek ve göreneğe bağlı yazılı olmayan kanun, yaptırımı olan kurallardır. Bu kapsamda ve Gök Tanrı'nın "kutlu" tercihi doğrultusunda kağanların kendilerini millete adamışlığı söz konusudur. Kendini milletine adamak kadim Türk kültüründe sosyolojik anlamda "alp insan" tipi ile de karşımıza çıkmaktadır. "Alp kişi" milleti için savaşan milletinin varlığına hizmet eden insandır. Bu kapsamda milletin her daim var olması, milletin birliği, dirliği açlığı tokluğu kısacası sosyoekonomik durumu ve güvenliği kağanın sorumluluk alanı içerisindedir. Bu sorumluluk doğrultusunda çalışma azmini ifade eden cümleler yazıtlarda sıklıkla görülmektedir. Diğer yönden millette kağanın hükümranlığını tanımak, ona biat etmek, sözünü tutmakla, liderine bağlılıkla yükümlüydü. Millete adanmışlık anlayışı kapsamında Bilge

Kağan, yoksul, bitap düşmüş Türk boylarına Kağan olduğunu, gecesini gündüzüne katarak iki Şâd ve Kültigin ile ölmek üzere olan bir milleti dirilttiklerini, yok olmaktan kurtardıklarını ifade eder.

Türkler ekonomik faaliyet olarak Asya bozkırlarında geçimlerini avcılık ve hayvancılık yaparak sağlıyorlardı. İklim koşulları tarımsal faaliyet ve tahıl üretimi yapmalarına yeterince imkân tanımıyordu. Bundan dolayı tarımsal üretime geçemeyen toplumların tahıl üreten yerleşik toplumlar ile uzun süre mücadele etmeleri zordu. Türkler nüfus yoğunluğu olarak Çin toplumundan azdı fakat nitelikli savaşçılardı. Çinliler sayıca fazla olmalarına rağmen Budizm'den dolayı karakteristik özellikleri Türkler gibi dinamik toplum özelliğine sahip değillerdi. Diğer taraftan Türk ülkesinde sıklıkla kıtlık durumu baş gösterirdi. Bazen birkaç yılı aşkın yağışın olmadığı durumlar olurdu. Bazen de yaz aylarında bile kar yağışının görüldüğü zamanlar yaşanırdı. Böylesi kıtlık durumlarında kağan milletini tahıl üretiminin yapıldığı Çin sınırlarına doğru götürür ve savaştırırdı. Bu gibi durumlarda Çinliler Türkleri tuzağa düşürürlerdi. Fakat Türkler geri çekilip derlenip toparlandıkları zamanda karşı saldırıya geçerek üstünlük sağlarlardı.

> **5) *biriki budunuğ ot sub kıl-*** "birleşik milleti ateş ile su gibi birbirine düşman etmemek"
>
> **İnim Kül T[igin birle, eki şad] birle ölü yitü kazgantım. Ança kazganıp *birki bodunuğ ot sub kılmadım* :** *Kadeşim Kül Tigin ve iki şad ile birlikte öle yite çalışıp kazandım. Böyle kazandığım için* ***birleşik milleti ateş ile su gibi birbirine düşman etmedim****.(BK D21-22)*

Yazıtlarda farklı isimler taşıyan Türk boylarının millî birliğinin sağlanması sıklıkla vurgulanmış bu hususta kağanlar çok çalışmıştır (Orhan ve diğerleri, 2012: 911). Orta Asya bozkırlarında göçebe Türklerin iki büyük düşmanı vardı. Birincisi Çin (Tabgaç, T'ang Hanedanlığı), ikincisi Türk boylarının kendi aralarındaki rekabet ve iç çekişmeleriydi. Yani kardeş kavgalarıydı ve zaman zaman da kağanına karşı olan söz dinlemezlikleriydi.

Türk boylarının sahip olduğu bağımsızlık arzusu, coğrafya kaynaklı özgürlükçü bir karaktere sahip oluşları, Türk boylarının birbirleri ile mücadele alanları Çin'in bölgesel siyasetinde dikkate değer unsurlar olarak hep göz önünde bulundurulmuştur (Mert, Bozkırlı; 2015: 4). Çin Hanedanlığı ipek yolu ticaret güzergâhının Türk boylarının kontrolünde olması nedeniyle sıklıkla Türk boylarını birbirine düşürmek için kışkırtıcı faaliyetlerde bulunmakta kendisi ile işbirliği yapan Türk boyunun beyine bozkurt figürlü bayrak göndererek o boyu devlet statüsünde tanıdığını ima etmekteydi. Böylece Çin Hanedanlığı, Türk boylarının Çin'e karşı olan birlik ve bütünlüğünü bozup kendi aralarında karışıklık çıkartarak Çin hâkimiyeti altına alma gayreti içerisine girerdi. Bu anlamda, Bilge Kağan Çin politikasını, "Tatlı sözlerle ve yumuşak ipeklilerle kandırıp uzak halkları yakınlaştırır ve içinde eritir" cümlesiyle anlatmaya çalışmıştır.

> **6) *körür közi körmez teğ, bilir biliği bilmez teğ bol-*** "gören gözleri görmez gib, eren aklı ermez gibi olmak" (iş göremez, düşünemez duruma gelmek)
>
> **İnim Kül Tigin kergek boltı özüm sakıntım. *Körür közüm körmez teg bilir biliğim bilmez teğ boltı.* Özüm sakıntım. Öd tengri aysar kişi oğlı kop ölgeli törimiş:** *Kardeşim Kül Tigin vefat etti. Kendim yas tuttum.* ***Gören gözlerim görmez gibi, eren aklım ermez gibi oldu.*** *Kendim düşünceye daldım. Zaman tanrısı buyurunca (zamanı Tanrı tayin eder) insanoğlu hep ölümlü (ölmek için) yaratılmış.*(KT D-11*)*

Bilge Kağan, Kültigin'in ölümünden büyük üzüntü duyar. Kültigin, Bilge Kağan'ın kardeşi olmasının yanında en önemli yardımcısıdır. Amcası Kapgan Kağan'ın ölümünden sonra babalarının kurduğu devletin yönetimini, 716 yılında amcaoğullarını tasfiye ederek ele geçirirler. Bu olayda Kültigin önemli

rol oynadı ve ağabeyi Bilge Kağan'ın Kağan olarak tahta geçmesinde devletin yeniden görkemli gücüne ulaşmasında çok büyük katkısı oldu.

Bilge Kağan, kardeşi Kültigin'in kahramanlığını yazıtlarda sıklıkla yâd eder ve ona "İnançu Apa Yargan Tarkan" unvanını verdiğini söyler. İkisi birlikte hareket ederek kayınbabası Tonyukuk ile güçlerini birleştirip Türk ilini düzene koyarak Çin tehdidine karşı mücadele etmişler, Türk milletinin bozkırın ortasında yok olup gitmesinin önüne geçmişlerdir. Bilge Kağan, çok değerli kardeşi "ulu bozkırın keskin kılıcı" Kültigin'i kaybetmenin derin üzüntüsünü yukarıdaki deyimde geçen ifadeler ile tasvir etmektedir.

> **7)** *közi kaşı yablak bol-* "gözü kaşı mahvolmak" (aşırı yastan perişan duruma gelmek, saçı başı yolunmak)
>
> **Közde yaş kelser tıda, köngülte sığıt kelser yanturu sakıntım. Katığdı sakıntım. Eki Şad ulayu iniygünüm, oğlanım, beğlerim bodunum *közi kaşı yablak boltaçı* tip sakıntım:** *Gözümden yaş gelse engel olarak, gönülden feryat gelse geri çevirerek yas tuttum. Çok yas tuttum. İki Şad başta olmak üzere kardeşlerimin, oğullarımın, beylerimin (ve) halkımın **gözleri kaşları berbat olacak** diye kaygılandım.(KT K-11)*

Yazıtlarda geçen bu deyimde yine Bilge Kağan kardeşi Kültigin'in ölümü üzerine duyduğu üzüntüyü dile getirir. Bilge Kağan'ın kardeşine olan vefasını göstermek için Kültigin'in ölümünden sonra Kağan statüsünde bir cenaze töreni düzenler. Bu yüzden onun anısına, ona duyduğu minnet ve şükran duygusuna istinaden Kültigin anıtını inşa ettirmiştir. Kültigin Göktürklerin gök kılıcı; Çin kaynaklarında "Onun kılıcına teslim olmayan kimse olmamıştır" , " yenilmez savaşçı " gibi ifadelerle anılmaktadır. O, Türk tarihinin ve göçebe Türk boylarının hükümdar şahsiyetlerindendir.

II. Göktürk Kağanlığı'nın güçlenmesinde gök kadar engin ülkelerin fetih edilmesinde (Mançurya topraklarından Karadeniz kıyılarına kadar) Kültigin önemli rol oynamıştır. Devlet yönetiminde ağabeyi Bilge, Kağan olmakla birlikte ordunun yönetimi Kültigin'in elindedir ve Göktürk ordularının başkomutanıdır. Türk göçebe boylarını Göktürk Kağanlığı bayrağı altında toplayan Asya coğrafyasının engin ülkelerini hâkimiyeti altına alan Kültigin, şüphesiz ki Türk ilinin ulu bozkırın büyük komutanıydı. O göçebeliler tarihinde tanınan en iyi yönetici ve aynı zamanda Türk boylarının yılmaz savaşçısıdır. Bu anlamda büyük göçebeliler coğrafyasında Göktürklerin hâkim güç olmasında en önemli rolü oynamıştır denilebilir. Bundan dolayı ağabeyi Bilge, Kültigin'e olan vefasından dolayı Kağan unvanı taşımamasına rağmen kağanlara yakışır bir cenaze töreni düzenlemiştir. Kardeşi Kültigin'in ölümü Bilge Kağan'ı çok sarsmıştır. Yukarıdaki cümlede geçen deyimde de bu derin üzüntü anlatılmaya çalışılmıştır.

> **8) *adak kamşat-*** "ayağı burkulmak, ayağı dolaşmak, sendelemek (morali bozulmak, şaşırıp yanlış hareket etmek) mecazen "maneviyatı bozulmak"
>
> **[.....Ü]çünç [Çuş başınta sü]ngüşdüm. Türük bodun *adak kamşatttı*, yablak boltaçı erti. Oza yanya keliğme süsin ağıttım:** *Üçüncü olarak Çuş ırmağı başında savaştım. **Türk halkının ayağı sendeledi,** fena olacak idi. (Saflarımızı) yarıp dağıtarak gelen ordusunu geri püskürttüm.(BK D-30)*

Bu deyim anlam itibariyle yazıtlarda, morali bozulmak, maneviyatı bozulmak anlamında kullanılmıştır. Türklerin bu coğrafyada sert iklim koşullarının dışında iki düşmanı vardı. Birincisi Çin emperyalizmiydi. İkincisi ise kendi aralarındaki çekişmeler, iktidar mücadeleleriydi.

Türklerin toplum düzeninin temelini farklı isimlerdeki "boylar" şekillendirirdi. Bu "boylar", "bey" unvanı taşıyan liderleriyle kendi egemen yapılarını muhafaza ederek bir araya gelirler ve konfederatif, üst birlik olan sosyal yapılar meydana getirirlerdi. Ancak bozkırda Türklerin sosyal hayat tarzları oldukça hareketli ve değişkendi. Türkler, yabancı toplum unsurlarıyla savaştıkları gibi sıklıkla kendi

aralarında da savaşırlardı. Bunun için üst birlik sosyal yapı kısa sürede dağılabiliyordu (Kaplan, 1985: 2). Bilge Kağan yazıtının doğu yüzünün 30. satırında anlatılmaya başlanan olaylarda Bilge Kağan benim halkım dediği Dokuz Oğuzlar ile dört kez savaştığını anlatmaktadır. Ancak üçüncü savaşta, Çuş ırmağı başında yapılan savaşta, Türk halkının moralinin bozulduğunu, ayağının sendelediğini belirtmekle birlikte onları toparladığını Dokuz Oğuzları geri püskürttüğünü anlatmaktadır.

> **9) *ilin törüsin tuta birmiş-*** "il tutmak, töre düzenlemek, Türk halkının devletini ve yasalarını yönetivermiş ve düzenleyivermişler"
>
> **Üze kök tengri asra yağız yer kılıntukda, ekin ara kişi oğlı kılınmış. Kişi oğlınta üze eçüm apam Bumın Kağan, İştemi Kağan olurmış. Olurpan, Türük bodunıng *ilin tör[üs]in tuta birmiş*, iti birmiş :** *Üstte mavi gök(yüzü) altta (da) yağız yer yaratıldığında, ikisinin arasında insan oğulları yaratılmış. İnsan oğullarının üzerine (de) ataların dedelerim Bumin Hakan, İştemi Hakan (hükümdar olarak) tahta oturmuş. Tahta otururak, **Türk halkının devletini (ve) yasalarını yönetivermiş (ve) düzenleyivermişler.**(KT D-1 ; BK D-3)*

"Töre", Türk toplumunda devletin varlığı ve boyların birliğini sağlayan sosyal hayatı düzenleyen genel nizami kurallar bütünüdür (Mert, Bozkırlı; 2015: 12). Millet olma duygusu ve bilinci, Göktürkler döneminde en yüksek seviyede yaşanmıştır. Yazıtlarda, "İl tutup töre düzenlemek" ifadesi ile "il" devlete işaret ederken, "töre" eski Türklerde yönetim sistemi ve devletin mânâ zeminini oluşturmaktadır. Bozkırda, Kağan'ın sözüne bağlı olan ve töreye tabi olan farklı isimlerdeki akraba boyların "Türk" ismiyle üst birlik, üst kimlik ile budun, millet olarak bir araya getirilmişlerdir.

Çin Seddi'nin kuzeyinde varlığını devam ettiren, at binen "yay çeken" bütün göçebe akraba boylarını birleştirme çabası, Mete (MÖ 209-179) Büyük Hun İmparatorluğu hükümdarından beri mevcuttur. Bu amaç doğrultusunda göçebe akraba boyları, sosyolojik mânâda millet hâline getirip siyasi birlik sağlama, düşman halklara karşı da güç oluşturma gayreti hedeflenmiş olacaktı (Mert, 2009: 3). Orhun Yazıtları'nda sosyal hayatta ve diğer alanlarda hukuk düzeninin töre ile sağlanması, kağanların il tutup devleti kurduktan sonra töreye nizam vermeleri, devletin varlığını ve milletin birliğini sağlayan yazılı olmayan "töre" faaliyetleri, kağanın seçilmesinde de belirleyici olması, Bilge Kağan'ın yukarıdaki ifadelerinde geçen deyim vasıtası ile anlatılmaktadır.

> **10) *il tutsıkıngın-***"devlet sahibi olmak"
>
> **Türük beğler, bodun, bunı eşiding! Türük [bodun ti]rip *il tutsıkıngın* bunta urtum; yangılıp ölsiking in yeme bunta urtum. Neng neng sabım erser benggü taşka urtum :** *(Ey) Türk beyleri (ve) halkı, bunu işitin! Türk (halkı), dirilip (nasıl) **devlet sahibi olacağını** buraya (taş üzerine) hakkettim; yanılıp (nasıl) öleceğini de buraya hakkettim.(Söyliyecek) her ne sözüm var ise ebedî taşa hâkkettim.(KT G-10)*

Türklerde devlet anlayışı ilahî kökenlidir. Gök Tanrı; tanrısal gücü, "kut" verdiği kişiyi Kağan olarak tayin eder, kişioğlunun üzerine kılar.

Türklerin inanç sisteminde kağanlık, kişiye gökte bulunan tanrısal gücün izni ile verilirdi ve kağan her zaman bu durumun bilinci içerisinde olurdu. Bu kapsamda kağanın kazandığı savaşlar veya kaybettiği savaşlar bütünüyle gökte bulunan tanrısal gücün iradesi kapsamında gerçekleşmektedir. Kutluk Kağan'ın bağımsızlık isyanını başlattığında yanında yer alan on yedi arkadaşının içinden kağan seçilmesi, Gök Tanrı tarafından "kut" verilmesi ile olmuştur. Kutluk bu sayede "kut'a" kavuşmuş milletini yeniden gök bayrak altında toplamayı başarmıştır (Demirbilek, 2016: 50). Gökteki tanrısal güç Türk milletinin varlığı devam etsin diye kağan gönderir bu kağanlar, düşman orduları karşısında onun sayesinde muzaffer olur, savaşı kazanırdı (Derin, 2014: 470).

Yukarıdaki ifadelerde ve bu deyimin anlam derinliğinde Türk milletinin, Türk beylerinin kağanın "bilge sözünü" dinleyerek toplumun birlik ve dirliğinin korunabileceği, il tutup devlet sahibi olunabileceği, bunların dışına çıkıldığında ise Türk milletinin yanılıp öleceği, gelecek nesillere de rehber olsun diye bu taşa vurulduğu, kazındığı anlatılmaya çalışılmıştır.

> **11)** ***tün udıma-, küntüz olurma-*** "geceleri uyumamak, gündüzleri oturmamak" (gece gündüz demeden çalışmak, çok çalışmak)
>
> **T]igin iki şad inim Kü[[l Tigin [bir]le sözleşdimiz: Kangımız eçimiz kazganmış bodun atı küsi yok bo[lmazun] tiyin Türük bodun üçün *tün udımadım, küntüz olurmadım;* İnim Kül T[igin birle iki şad] birle ölü yitü kazgantım:** *Prens iki şad (ve) kardeşim Kül Tigin ile konuşup anlaştık. Babamızın (ve)amcamızın kazanmış oldukları milletin adı sanı yok olmasın diye,* ***Türk halkı için gece uyumadım; gündüz oturmadım;*** *kardeşim Kül Tigin ve iki şad ile (birlikte) öle yite çalışıp kazandım.(BK D-22 ; KT D-27)*

Milletin ve devletin var olması için Bilge ve Kültigin kardeşlerin ortak çaba ve işbirliği içerisinde olmaları, statü farkı oluşturmadan yardımlaşmaları sosyokültürel mânâda "dayanışma" değeri ile örtüşmektedir (Enginün, 2010: 345). Türk Kağanlığı'nın yeni döneminde (II. Göktürk Devleti) Bilge Kağan, gece uyumadan, gündüz oturmadan milleti için yaptığı çalışmalarını, neler yaşadığını o günkü halkına duyurmak ve yüzyıllar ötesine ulaştırmak için diktirmiş olduğu taş sütunlarda anlatmıştır.

Bilge Kağan, büyük devlet adamı vasfı taşımakla birlikte aynı zamanda lider bir kişiliktir. Bununla birlikte devletinin tarihini taşlara nakşeden bir edip ve hitabet ustasıdır. Onun mesajları günümüzde de geçerliliğini güçlü bir şekilde korumaktadır. Bu deyimin anlam içeriğinde de milleti ve devleti için özveriyle çalışan gecesini gündüzüne katan devlet adamı akla gelir. Yazıtlarda, Göktürk Kağanları'nın milletin refahı için gece gündüz demeden çalıştıklarını anlatan ifadelerin sıklıkla geçtiği dikkat çeker.

> **12)** *ölü yitü kazgan-* " öle yite, ölesiye çalışıp kazanmak "
>
> **Kangımız eçimiz kazganmış bodun atı küsi yok bo[lmazun] tiyin Türük bodun üçün tün udımadım, küntüz olurmadım; İnim Kül T[igin birle iki şad] birle *ölü yitü kazgantım* :** *Babamızın (ve)amcamızın kazanmış oldukları milletin adı sanı yok olmasın diye, Türk halkı için gece uyumadım; gündüz oturmadım; kardeşim Kül Tigin ve iki şad ile (birlikte)* ***öle yite çalışıp kazandım.****(BK D-22 ; KT D-27)*

Yazıtlarda Kağan'ın milletine karşı duyduğu derin bağlılığı ve koruma güdüsünü ifade eden cümleleri Bilge Kağan'ın ve Tonyukuk'un ağzından duymak mümkündür. Bu deyimde de Türk milletinin var olması için gece uyumadan gündüz oturmadan ölesiye çalışmak biraz önce ifade ettiğimiz Kağan'ın milletine olan duyarlılığı kapsamında değerlendirmek gerekir.

Göktürk Kağanları'nın hâli perişan olan milleti zengin kılmaları, doyurup varlıklı hâle getirmeleri, bolluk içinde yaşatmaları, nüfusu artırıp düzene sokmaları, onları örgütleyip töre kapsamında devlet sahibi yapmaları, birlik ve dirliklerinin sağlanması, onları refah seviyesi yüksek toplumlardan daha ileri seviyeye getirmelerinin yazıtlarda anlatılması, kağanların ayırt edici özellik anlamında hizmetkâr bir lider profili ortaya koyduğunu göstermektedir (Tanyeri, 2011: 104-105).

Tartışma ve sonuç

Yazıtlarda atasözleri ve deyimlerin dil ve kültür birlikteliği açısından verdiği mesajlar değerlendirildiğinde, VIII. yüzyılda taşlara kazınmış bu metinlerdeki mesajlar günümüzde de aynı anlam zenginliğini koruduğu gözlenmektedir. Bundan dolayı atasözü ve deyimlerin Türkçenin söz varlığı içerisindeki önemi, anlam derinliği, dilin imkânları içerisinde geçerliliğini korumaktadır. Yazıtlarda geçen atasözlerin ve deyimlerin dil ve kültür birlikteliği açısından verdiği mesajlar dikkate

alındığında; toplumsal bütünleşmenin önemine ve sosyal benliğe (töre ve kültüre) sadık kalınmasına sıklıkla vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durumun Türk milletinin varlığı için hayati önem taşıdığı belirtilmektedir. Aynı zamanda milletin varlığını muhafaza etmesi ve sürdürebilmesi için birinci vazife olarak görülmektedir. Sosyal anlamda birlik ve bütünlüğün merkezinde ise millet olma bilinci işlenmiştir. Geniş mânâda bu bilincin vücut bulduğu, bütünleştiği yer ise devlet müessesesidir.

Orhun Yazıtları'nın söz varlığı olarak deyimler, atasözleri, ikilemeler, koşutluk yönü itibariyle oldukça zengindir. Koşutluk, yazıtların yazı dilinin ve üslûbunun karakteristik özelliğidir. Birleşik sıra cümleleri ile eşit ögeli birimlerden oluşan cümle ifadeleri, anlatıma güzel bir ahenk katar; edebî sanatlar, benzetmeler yönü itibariyle de yazıtların dili zengindir. Derinlikli arka planda dil ve kültürün şekillendiği görülür, aynı zamanda toplumun millî duruşunu etkilediği görülmüştür. Çalışma sonucunda yazıtlarda geçen atasözü ve deyimlerin dönemin söz varlığında önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan Türkçe en az üç bin yıllık bir geçmişi olan işlenmiş bir dil hüviyeti ile karşımıza çıkmaktadır.

Yazıtlarda dilin ve sözün ifade zenginliğinde kullanılan gerek atasözleri gerekse deyimlerin anlam içerikleri, Türklerin iç dünyasını öğrenme fırsatı vermektedir. Bu bakımdan Türk milletinin, karakteristik özellikleri bakımından bozkırda özgürlükçü bir ruh dünyasına sahip olduğu, zaman zaman Kağan'ın sözünü dinlemez oluşu, disiplin altında tutulması güç bir toplumsal psikolojiye sahip olduğu kanaatini uyandırmaktadır.

Bununla birlikte Orhun Yazıtları'nda geçen atasözü ve deyimlerde Kağan'ın milletine karşı olan görev ve sorumluluklarına sık sık vurgu yapılmakla birlikte, milletin de Kağan'a karşı olan görev sorumluluklarının olduğu ifade edilir. Kağan'ın millete olan düşkünlüğü, milletin adının sanın yok olmaması için var gücüyle çalışması, gereken fedakârlığı yapması ve böylece devleti ve milleti için savaşan "alp insan" tipinin sosyolojik anlamda varlığının ortaya çıkması anlatılır. Türk boylarında millet olma şuurunun oluşması ile töreye ve kağana biat eden farklı isimlerdeki akraba boylarının Türk ismi ile bir araya getirilip millet bilincinin oluşturulması dil ve kültür birlikteliği kapsamında işlenmiştir.

Türklerin inanç dünyasından ve Gök Tanrı inancından söz edilmiştir. Kağan'ın Gök Tanrı'dan "kut" alması kutlu olması, yazıtlarda işlenen kültürel boyutta mitolojik unsurlar arasındadır. Vefat edenlerin ruhunun uçması göğe yükselmesi ile vefat eden kişinin arkasından yas tutulması, ağıt yakılması yine inanç kültürü kapsamında bahsedilmiştir. Çin kültürüne özenmenin Çin inanç sistemi olan Budizm'i benimsemenin Türk Milletinin Çin kültürü içerisinde erimesine, yok olmasına neden olacağı vurgulanmıştır. Bu durumdan korunmanın yolu ise millî şuurun oluşturulmasına bağlı olduğu dikkat çekilmiştir.

Bununla birlikte; tehlike büyümeden önlenmesi, yılanın başının küçük iken ezilmesi, devletin ve milletin var olmasındaki önem, Türk kültüründe örgütlenmenin ve devlet sahibi olmanın önemi, devletin bekası ve Türk boylarının bir arada tutulması, devleti ve milleti için savaşan "alp insan" tipinin sosyolojik anlamda varlığının bulunması yazıtlarda geçen atasözü ve deyimlerde işlenen konular arasındadır.

Yazıtlarda sıklıkla Türk boyları arasında birlik ve bütünlüğün sağlanmasına ve Kağan'ın önderliğinde düşmanlara karşı gücün birleştirilmesine dikkat çekilmiştir. Türk devlet geleneğinde "il tutmak ve töreyi yürütmek" ifadesinin anlamı kapsamında devlet ile kanunun bir arada yürütülmesi kültürel boyutta yazıtlarda işlenen konulardandır. Yani devleti devam ettirmenin yolunun törenin kanunun tatbik edilmesidir. Devlet (il tutmak) varsa töre vardır. Devlet sahibi olmanın memleket sahibi olmanın

önemine sıklıkla vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte yazıtlarda geçen atasözleri ve deyimlerin verdiği mesajlar, millî kimliğin oluşmasında da önemli rol oynamıştır.

Kaynakça

Ata, A. (2011). *Orhun Türkçesi*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No:2347.

Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. (2009). Türk Dil Kurumu. Erişim adresi: *http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_atasozleri&view=atasozleri*.

Aydın E., (2008), "Ongi Yazıtı Üzerine İncelemeler*", İlmi Araştırmalar Dergisi Sayı 25*.

Bardakçı V. V., (2018), "Osmanlı Devleti Öncesi Vezirlik*" İstem Dergisi Yıl: 16 Sayı:32*.

Çay A. M., (2009), "*Tarih Türk Tarihi ve Kültürü Tarihte Türk Devlet ve Beylikleri (Türkiye Dışı)"*, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Türkiye Kültür Portalı Projesi, Ankara.

Demir, S. T., (2017), " Türk Toplumunun Kültürel Belleği Bağlamında Orhun Abideleri'ni Yeniden Düşünmek: Taşın Bedeni ve Belleği ", *Journal of History Culture and Art Research, 6(2), 422-440. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i2.580*.

Demirbilek, S. (2016). Orhon Yazıtlarında Geçen t(e)ŋri töp(ü)sinte tut(u)p yüg(e)rü kötürm(i)ş İbaresi Üzerine. *Dede Korkut, Aralık 2016/11: 47-52*.

Derin, S. (2014). Göktürk Kitabelerinde Türk Dini İnancın İzleri.*Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/9 Summer 2014, p. 465-474, Ankara-Turkey*.

Elçin, Ş. (2004). *Halk Edebiyatına Giriş*. Ankara: Akçağ.

Emiroğlu, S. (2011), Orhun Abidelerindeki Tamlamaların Türkiye Türkçesindeki Kullanımı, *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, May 5-7, Sarajevo.

Enginün, İ. (2010). *Orhun Yazıtları:Besleyici Güç*. Orhon Yazıtlarının Bulunuşundan 120 Yıl Sonra Türklük Bilimi ve 21. Yüzyıl 3. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumunda sunulmuş bildiri. Hacettepe, Ankara.

Kaplan, M. (1985).Orhun Abidelerinde Mekân-İnsan Münasebeti. *Türklük Araştırmaları,*1, 1-6.

Koçak, K. (2011), İslamiyet'ten Önceki Türk Devlet Geleneklerine Göre Tahta Çıkma Töreni ve Yöntemleri, *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, Sayı 4, Haziran, 101-117.

Kuljanova, B. (2010). Eski Türk Anıtlarındaki Halk Birliği ve Memleket Bütünlüğü Ülküsü («Orhon» ve «Kutadgu Bilig» Eserlerine Göre). Orhon Yazıtlarının Bulunuşundan 120 Yıl Sonra Türklük Bilimi ve 21. Yüzyıl. 3. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu. Hacettepe, Ankara.

Kumru, C. (2017). *Türk Mitoloji Penceresinden Orhun Abidelerine Dair Değerlendirmeler*. ulakbilge, 6 (20), s.17-27.

Mert, O. ; Bozkırlı, K., (2015), "*Orhun Yazıtları'nda Boyları Bir Araya Getirme Çabaları*", Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 4/1,sf. 1-15.

Mert, O. (2009). *Ötüken Uygur Dönemi Yazıtlarından Tes - Tariat - Şine Us*. Ankara: Belen Yayınları.

Orhan, S, ; Gedik, M. ; Bulut, M. (2012), Orhun Abideleri ile Gençliğe Hitabe'nin Sundukları Mesajlar Açısından Mukayesesi Üzerine Bir İnceleme. The Journal of Academic Social Science Studies, S. 908-90.

Tanyeri, Y. (2011), *Göktürk Yazısı ve Orhun Türkçesi (Ses ve Biçim Bilgisi, Örnek Metinler, Sözlük)*, 1. Baskı, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

Taşağıl, A. (2014), Kök Tengri'nin Çocukları: (Avrasya Bozkırlarında İslam Öncesi Türk Tarihi), 4. Baskı, Bilge Kültür Sanat, İstanbul.

Tekin, T. (1998). *Orhon Yazıtları*. İstanbul: Simurg.

Topsakal, C. (2018), Orhun Yazıtlarının Eğitim Bilimleri Açısından İncelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2018) 8: 296-312.

Türkmen, F. (2013), Kök-Türk Abidelerinde Milli Kimlik Hassasiyeti, *Milli Folklor*, Yıl 25, Sayı 97, 31-38.

Yıldırım, D. (1998). *Türk Bitiği*. Ankara: Akçağ.

20- Tuvacanın biçimsel ses bilimi üzerine

Uğur ALTUNDAŞ[1]

APA: Altundaş, U. (2021). Tuvacanın biçimsel ses bilimi üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 323-335. DOI: 10.29000/rumelide.1036541.

Öz

Biçimsel ses bilimi veya morfofonoloji, biçimbirimlerin ses bilimsel olarak nasıl temsil edildiğini inceleyen bir dil bilim teorisidir. Biçimsel ses bilim, biçim bilim ile ses bilimin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmıştır. Ses bilimsel değişmeler biçimbirimlerin eklenmesi sırasında gerçekleşir. Bu sebeple eklenme sırasında oluşan bu değişmeler genellikle eş zamanlı olarak analiz edilir. Bir ses değişimi, söz konusu değişimin hem ses bilimsel hem de biçim bilimsel koşullar altında gerçekleşmesi durumunda biçimsel ses bilim kapsamında değerlendirilir. Türk dilleri üzerine yapılan çalışmalarda biçimsel ses bilim son derece önemlidir. Gerek metin okumalarında gerekse ses bilimsel ve biçim bilimsel analizlerde biçimsel ses bilim kullanılmaktadır. Ayrıca biçimsel ses bilim, sözlük bilimi açısından da değerlidir. Bu sebeple sözlük hazırlanışında veya sözlük kullanımında mutlaka bir dilin biçimsel ses bilim özellikleri bilinmelidir. Bu çalışmada Güney Sibirya Türk dillerinden Tuvacada biçimsel ses bilim durumları ortaya koyulmuştur. Bu anlamda Tuvacada eklenmeye bağlı olarak kök, gövde veya biçimbirimlerde görülen ses değişmeleri incelenmiştir. Söz konusu biçimsel ses bilim değişmeleri, standart Tuvaca ile sınırlı tutulmuş; bu sebeple çalışmanın veri tabanı güncel Tuva edebiyat eserlerinden, ders kitaplarından ve sözlük çalışmalarından oluşturulmuştur. Ayrıca eklenme sırasında Tuvacanın genel ses bilim ve biçim bilim özelliklerinden kaynaklanan ünlü uyumları ve ünsüz benzeşmeleri biçimsel ses bilimi kapsamında değerlendirilmemiştir. Bu çalışmada biçimsel ses değişmeleri, eş zamanlı olduğu kadar art zamanlı olarak da analiz edilmiştir. Bunun sebebi, kimi biçimsel ses değişmelerinin kalıplaşarak yeni sözlük birimler oluşturmasıdır. Böylece Tuvacada biçimsel ses bilim kaynaklı söz yapımının da betimlenmesi amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Tuvaca, ses bilim, biçim bilim, biçimsel ses bilim

On the Morphonology of Tuvan

Abstract

Morpho-phonology or morphophonology is a linguistic theory that studies how morphemes are represented phonologically. Morphophonology has emerged as a result of the interaction of morphology and phonology. Phonological changes occur during the addition of morphemes. For this reason, these changes during addition are usually analyzed synchronically. A phonetic change is considered within the scope of morphophonology if the change takes place under both phonological and morphological conditions. Morphophonology knowledge is important in studies on Turkic languages. Morphophonology information is used in both text reading and phonological and morphological analysis. In addition, morphophonology is valuable in terms of lexicography. For this reason, the morphophonemic features of a language must be known in the preparation of a dictionary or in the use of a dictionary. In this study, the morphophonemic status of Tuvan, one of the Southern

[1] Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Dili (Ankara, Türkiye), ualtundas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7762-0211 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036541]

Siberian Turkic languages, has been revealed. In this sense, sound changes in root, stem or morphemes, depending on the addition in Tuvan, were examined. The morphophonemic changes in question were limited to the standard Tuvan language; For this reason, the database of the study was created from current Tuvan literary works, textbooks and dictionary studies. In addition, vowel harmony and consonant assimilations arising from the general phonetic and morphological features of Tuvan were not evaluated within the scope of morphophonology. In this study, morphophonemic changes were analyzed diachronically as well as synchronically. The reason for this is that some morphophonemic changes become stereotypes and create new lexical units. Thus, it is aimed to describe the word coinage in Tuvan based on formal phonetics.

Keywords: Tuvan, phonology, morphology, morphophonology

Giriş

Biçim bilimsel analiz bir sözcüğü bileşenlerine ayırma işlemidir. Türkçe gibi tüm eklemeli dillerde bu analiz; kök, biçimbirim ve bunların kategorik özelliklerini belirler. Türkçede biçimbirimlerin ses bilimsel olarak farklı birçok alt biçimbirimi vardır. Bu alt biçimbirimler, biçimbirimlerin sıralama sınırlılıklarından etkilenmez. Ancak kimi kök, gövde veya biçimbirimler, birlikte kullanıldığı ses veya biçimbirime göre birtakım ses değişmelerine uğrayabilir. Bir başka deyişle, ses olaylarının sebeplerinden biri de eklenmedir. Buna göre ses değişmelerinin önemli bir bölümü eklenme sırasında ortaya çıkar (Demir ve Yılmaz 2018: 75). Biçimsel ses bilim veya morfofonoloji terimiyle ele alınan bu durum, basitçe biçimbirimlerin ses bilimsel olarak nasıl temsil edildiğini inceleyen bir dil bilim teorisidir. Bu açıdan biçimsel ses bilim, bu iki dil bilgisi alanı arasında bir ara yüz olarak kabul edilmektedir. Bir başka deyişle biçimsel ses bilim, biçim bilim ile ses bilimin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmıştır. Ses bilimsel değişmeler biçimbirimlerin eklenmesi sırasında gerçekleşir. Bu sebeple eklenme sırasında oluşan bu değişmeler eş zamanlı olarak analiz edilebilmektedir. Bir ses değişiminin biçimsel ses bilim kapsamında değerlendirilebilmesi için söz konusu değişimin hem ses bilimsel hem de biçim bilimsel koşullar altında gerçekleşmesi gerekir (Aslan 2006: 546).

Türk dilleri üzerine yapılan çalışmalarda biçimsel ses bilim önemlidir. Gerek metin okumalarında gerekse ses bilimsel ve biçim bilimsel analizlerde biçimsel ses bilim kullanılmaktadır. Ayrıca biçimsel ses bilim, sözlük bilimi açısından da değerlidir. Bu sebeple sözlük hazırlanışında veya sözlük kullanımında mutlaka bir dilin biçimsel ses bilim özellikleri bilinmelidir.

Bu çalışmada Güney Sibirya Türk dillerinden Tuvacada eklenme sırasında ortaya çıkan ses değişmeleri ortaya koyulmuştur. Bu anlamda eklenmeye bağlı olarak kök, gövde veya biçimbirimlerde görülen ses değişmeleri incelenmiştir. Söz konusu biçimsel ses bilim değişmeleri, standart Tuvaca ile sınırlı tutulmuş; bu sebeple çalışmanın veri tabanı güncel Tuva edebiyat eserlerinden ve sözlük çalışmalarından oluşturulmuştur. Ayrıca eklenme sırasında Tuvacanın genel ses bilim ve biçim bilim özelliklerinden kaynaklanan ünlü uyumları ve ünsüz benzeşmeleri biçimsel ses bilim kapsamında değerlendirilmemiştir. Bu çalışmada biçimsel ses değişmeleri, eş zamanlı olduğu kadar art zamanlı olarak da analiz edilmiştir. Bunun sebebi, kimi biçimsel ses değişmelerinin kalıplaşarak yeni sözlük birimler oluşturmasıdır. Türk dillerinde sözcük yapımının pek çok yolu vardır. Bunlardan en önemlisi şüphesiz ekleme yoluyla söz yapımıdır. Ancak çoğu zaman bir sözcük türetiminde biçim bilime ses bilim de eşlik etmektedir. Yani, bir sözcük ile başka bir sözcüğün veya sözcüğe eklenen ekin kalıplaşması olarak tanımlanabilen bu türetmede çoğu zaman sözcükte, ekte veya her ikisinde birden birtakım ses değişmeleri yaşanmaktadır. Dolayısıyla biçimsel ses bilim, sözcük türetme yollarından biridir (Türkçede

biçimsel ses bilim yoluyla sözcük türetme örnekleri için bkz. Hazar 2015). Bu sebeple çalışmada Tuvacada biçimsel ses bilim kaynaklı söz yapımının da tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1. Tuvacada biçimsel ses bilim değişmeleri

Bir Türk dilinde meydana gelen biçimsel ses bilim değişmelerini farklı şekillerde sınıflandırmak mümkündür. Bunun temel sebebi, bu bilim dalının ses bilim ve biçim bilim olmak üzere iki temel dil bilgisi alanıyla ilgili olmasıdır. Dolayısıyla biçimsel ses bilimini tek bir kritere göre sınıflandırmak mümkün değildir. Eklenme sırasında oluşan bir ses bilimsel değişmede hem biçim bilim hem de ses bilim etkili olmaktadır. Bu çalışmada Tuvacada görülen biçimsel ses bilim değişmeleri, Sema Aslan'ın *Türkiye Türkçesinin Morfonolojisi Üzerine* adlı çalışması ile Maral Töre'nin *Türkmencenin Morfofonolojisi* adlı tezinde kullanmış olduğu sınıflandırmadan yararlanılarak tasnif edilmiştir. Buna göre çalışma; sözcük tabanında görülen biçimsel ses bilim değişmeleri, sözcük tabanı ile ek sınırında görülen biçimsel ses bilim değişmeleri, biçimsel ses bilim kaynaklı ikincil ünlü uzunlukları ve biçimsel ses biliminden kaynaklanan benzeşmeler olmak üzere dört temel başlıktan oluşmaktadır.

1.1. Sözcük tabanında görülen biçimsel ses bilim değişmeleri

Sözcük tabanında görülen biçimsel ses bilim değişmeleri, eş zamanlı ve art zamanlı olarak iki şekilde açıklanabilmektedir.

1.1.1. Sözcük tabanında eş zamanlı biçimsel ses bilim değişmeleri

Sözcük tabanında eş zamanlı biçimsel ses değişmeleri, sözcüğün ünlü ile başlayan bir ek alması sonucu gerçekleşir. Bu ses değişmesi, geniş veya dar orta hece ünlüsünün sıfırla nöbetleşmesi biçiminde görülür. Vurgusuz ünlülerin düşmesi, hemen hemen tüm Türk dillerinde görülen bir ses olayıdır. Tuvacada özellikle dar ünlüler, çoğu zaman ünlüyle başlayan eklerden önce ve dar ünlüden oluşan kapalı hecelerle sona eren gövdelerde vurgusuz orta hece ünlüsü konumuna gelerek düşerler (İshakov ve Palmbah 2019: 45). Aşağıdaki ilk tümcede yer alan *arın* "yüz" ile ikinci tümcede görülen *moyun* "boyun" sözcüklerinde ünlü ile başlayan üçüncü tekil kişi iyelik eki eklendiğinde vurgusuz orta hece ünlüleri düşmüştür:

> *Ooŋ arnı şiriin*. "Onun yüzü sert" (TRS 575)
>
> *Hülbüs moynunuŋ kejinden kılgan*. "Geyiğin boyun derisinden yapılmıştır." (Kara-ool 2013: 123).

1.1.2. Sözcük tabanında art zamanlı biçimsel ses bilim değişmeleri

Sözcük tabanında art zamanlı biçimsel ses bilim örnekleri ise, tarihsel olarak bir sözcüğün aldığı ek veya birleştiği bir başka sözcükle birlikte sözlükselleşmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda iki sözcüğün birleşmesi sırasında iki ünlü arasında kalan /ç/ ve /ş/ sesleri /j/ sesine, /s/ sesi /z/ sesine değişir. Aşağıdaki birinci ve ikinci tümcede görülen *çugaajok* < *çugaa* + *çok* ve *ergejok* < *erge* + *çok* sözcüklerinde –ç- > -j- (*çugaa* ve *erge* sözcükleriyle birleşerek yeni bir sözcük oluşumunu sağlayan *çok* sözcüğünün /ç/ sesi, birleşme sırasında /j/ sesine değişmiştir); üçüncü tümcedeki *üjen* < *üş on* sözcüğünde –ş- > -j- (*on* sözcüğü ile birleşen *üş* sayısının /ş/ ünsüzü, /j/ sesine değişmiştir) ve dördüncü tümcedeki *sezen* < *ses* + *on* ve *tozan* < *tos* + *on* sözcüklerinde de –s- > -z- değişiminin örnekleri görülmektedir (*on* sözcüğü ile birleşme sırasında iki ünlü arasında kalan /s/ sesi, /z/ sesine değişmiştir):

> *Am ol bögün baza sadıg kılıp kelgeni çugaajok*. "Onun bügün de satın aldığı şüphesizdir." (Dongak 2010: 53).
>
> *Sıldıstar çügle onza çaraş bolup deerde köstüp turar eves, a harın Çer kırında ajıl-amıdıralga ergejok çugula hamaarılgalıg*. "Yıldızlar sadece bir çeşit güzellik olup gökyüzünde durmaz, onlar aynı zamanda yer yüzünde yaşam için son derece önemlidir." (Monguş ve Kuular 1995: 243).
>
> *… üjen minut iştinde çaylıg kılaştap çede beer*. "… otuz dakika içinde rahatlıkla yürüyerek yetişebilir." (Kuular 2002: 8).
>
> *Aldan, çeden, sezen, tozan çıldarnıŋ ayalgaları, ırları kuttulgan*. "Altmış, yetmiş, seksen ve doksanlı yılların besteleri ve şarkıları yayılmıştır." (Kuular 2002: 45).

Yukarıdaki dördüncü tümcede görülen *aldan* ve *çeden* (*aldan* < *aldı on*, *çeden* < *çedi +on*) örneklerinde ise iki sözcük birleşirken sırasıyla /ı/ ve /i/ ünlüleri düşmüş ve on sözcüğündeki /o/ ünlüsü, dudak uyumuna bağlı olarak /a/ ve /e/ sesine değişmiştir (Koçoğlu Gündoğdu 2012: 51).

Sözcük tabanında iki sözcüğün birleşmesi neticesinde art zamanlı biçimsel ses bilim değişmelerine bir başka örnek, işaret zamirleri ile *teg* edatının birleşmesi verilebilir. Aşağıdaki ilk tümce *mındıg* < *mo+nı teg*, ikinci tümce ise *ındıg* < *anı teg* < *ol+nı teg* yapısını örneklendirmektedir:

> *Baydalvısı mındıg-la dır bo, Noyan – digen*. "Hükümdar, durumumuz işte böyledir, dedi." (Suvaŋ 2009: 38).
>
> *Seeŋ ındıg ejiŋ bar be?* "Senin öyle arkadaşın var mı?" (Kara-ool 2013: 127).

mındıg sözcüğü, *monı teg* ilgeç öbeğinin sözlükselleşmesi sonucu oluşmuştur. Öbek yapı oluşumunda *teg* ilgecinin istemi gereği, söz başı b- > m- değişimine uğrayan *bo* zamiri belirtme durum eki almıştır. Ancak sözlükselleşme sürecinde belirtme durum ekinin ünlüsü düşmüş ve *bo* sözcüğünün yuvarlak geniş ünlüsü /o/ ile *teg* sözcüğünün düz geniş ünlüsü /e/ sesi daralarak düz dar ünlüsü /ı/ sesine değişmiştir. *ındıg* sözcüğünde ise *ol* zamirinin *teg* edatı ile sözlükselleştiği görülmektedir. *mındıg* yapısında olduğu gibi burada da belirtme durum ekinin ünlüsü düşmüş; *ol* zamirinin yuvarlak geniş ünlüsü /o/ ve *teg* edatının düz geniş ünlüsü /e/ sesi daralarak /ı/ olmuştur.

Tuvacada henüz dilbilgiselleşme sürecini tamamlamamış, sözlüklerde ayrı bir madde başı olarak ele alınmayan ancak birleşme sırasında ses değişimine sebep olan ve iki eylemi bir araya getiren bir başka yapı söz konusudur. Bu yapı; *eylem + -p zarf-fiil eki + ıd- + -ar geniş zaman eki* biçimindedir:

> *İjeeninge ol oktyabr' aydan mayga çedir çıdıptar*. "(Ayı) ininde ekim ayından mayıs ayına kadar yatar." (Monguş ve Kuular 1995: 31)

Bu örnekte görülen *çıdıptar* < *çıt-(ı)p+ıd-ar* yapısında *-p* zarf-fiil ekli *çıt-* eylemi *ıd-* eylemi ile birleşmiştir. Bu birleşme sırasında *ıd-* eyleminin ünlüsü düşmüş; /d/ ünsüzü ise ünsüz benzeşmesi neticesinde /t/ sesine değişmiştir.

Sözcük tabanında art zamanlı biçimsel ses bilim kaynaklı ses değişimine bir başka örnek, birleşik sözcük kuruluşu sırasında yan yana gelen iki ünlüden birinin birleşme sırasında düşmesidir (Koçoğlu Gündoğdu 2012: 56). Aşağıdaki tümcede *çaa* ve *ava* sözcüklerinin birleşmesiyle oluşan *çaava* "yenge" sözcüğü bunun bir örneğidir:

> Daayım, küüyüm, akım, çaavam, ugbam, çestem, çeenim, duŋmam deen ışkaş törel yozuzunuŋ eeldek, evileŋ sösterin çugaa sanında ajıglaarı çaŋçıl turgan. "Dayım, dayımın karısı, ağabeyim, yengem, ablam, eniştem, yeğenim, kardeşim gibi akraba âdetlerinin nazik sözlerini her sohbette kullanmak bir gelenekti." (Monguş ve Kuular 1995: 157).

deeş, adaanga, ındı, murnuu gibi sözcüklerde görülen biçimsel ses bilim değişmeleri, art zamanlı olarak bir sözcüğün aldığı ek ile birlikte kalıplaşmış olduğu örneklerdir. Söz konusu örnekler, Tuvacada ikincil uzun ünlüye birer örnek oldukları için biçimsel ses bilim kaynaklı ikincil ünlü uzunlukları bölümünde örneklendirilmiştir.

1.2. Sözcük tabanı ile ek sınırında görülen biçimsel ses bilim değişmeleri

Tuvacanın tipik biçimsel ses bilim özellikleri, çoğunlukla sözcük tabanı ile ek sınırında görülmektedir. Bu biçimsel ses bilim değişmelerinin temel nedeni, kimi seslerin iki ünlü arasında değişmesidir. Bu değişimler, çoğunlukla iyelik eklerinin eklenmesi sırasında yaşanmaktadır. Söz konusu değişmeler, eş zamanlı olarak gerçekleşmektedir. Tuvacada iki ünlü arasında kalma durumuna göre görülen biçimsel ses bilim değişmeleri şunlardır:

1.2.1. –t- > -d- değişimi

-t- > -d- değişimi, /t/ ünsüzüyle biten sözcüklerin ünlü ile başlayan bir ek almaları durumunda görülür. Aşağıdaki örnekte *sat-* eyleminin /t/ ünsüzü, iki ünlü arasında /d/ olmuştur:

> *Dadar-oolga açazı çadag-terge sadıp bergen.* "Dadar-ool için annesi bisiklet satın aldı." (Kara-ool 2013: 126).

1.2.2. k ve g > Ø Nöbetleşmesi

/k/ veya /g/ ünsüzleriyle biten sözcüklere ünlü ile başlayan bir ek getirildiğinde söz konusu /k/ veya /g/ ünsüzleri sıfırla nöbetleşir:

> *… sostavtıg kılıg sözünüŋ kezee-daa kıldır hereglettiner*. "… birleşik eylemin bir parçası olarak kullanılır." (Monguş ve Kuular 1995: 84).

Buradaki biçimsel ses bilim değişmesine, ikincil ünlü uzunlukları bölümünde ayrıca değinilecektir.

1.2.3. –k- > -g- Değişimi

Tuvacada eklenme sırasında iki ünlü arasında –k- > -g- değişimi görülmektedir. Aşağıdaki örnekte *çaak* "yanak" sözcüğünün /k/ ünsüzü, iyelik eki alarak iki ünlü arasında /g/ sesine değişmiştir:

> *Hoyag ögje kire beerge, açazı oglunuŋ çaagından keep çıttaan*. "Hoyag eve girince, annesi oğlunun yanağından kokladı." (Lodoydamba 2005: 69).

1.2.4. –p > -v- Değişimi

Tuvacada iki ünlü arasında /p/ sesi, /v/ olmaktadır. Aşağıdaki *tövünden* örneğinde "merkez" anlamına gelen *töp* sözcüğünün /p/ sesi, iki ünlü arasında /v/ olmuştur:

> *Inda bajıŋnar hooray tövünden dıka kıdıg çerde*. "Orada evler şehir merkezinden çok uzakta." (Dongak 2010: 87)

1.2.5. –ş- > -j- Değişimi

Eklenme sırasında iki ünlü arasında kalan /ş/, sesi Tuvacada /j/ sesine değişir. Aşağıdaki *bajın* "başını" sözcüğünde *baş* sözcüğünün /ş/ sesi, iyelik eki eklendiğinde iki ünlü arasında kalarak /j/ olmuştur:

Ooŋ soonda bajın çaybışaan çugaalaan. "Ondan sonra başını sallayarak konuştu." (Kara-ool 2013: 27)

1.2.6. –s- > -z- Değişimi

Tuvacada /s/ sesi, iki ünlü arasında /z/ sesine değişir. Buna örnek olarak aşağıdaki *doozul-* eyleminde *doos-* "bitirmek, sona erdirmek" sözcüğünün /s/ sesi, edilgenlik ekini aldığında iki ünlü arasında kalarak /z/ sesine değişmiştir:

Kejeeniŋ bayırlıg kezee ınçaldır doozulgan. "Gecenin veda bölümü böylece son buldu." (Monguş ve Kuular 1995: 121)

1.2.7. –ş- > -ç- Değişimi

Tuvacada –ş- işteşlik eki, iki ünlü arasında /ç/ olur ve vurgusuz orta hece ünlüsü düşer. Bu anlamda aşağıdaki tümcede görülen *çetçir* < *çet-(i)ş-ir* sözünde işteşlik ekinin /ş/ sesi, /ç/ sesine değişmiş ve vurgusuz orta hece ünlüsü düşmüştür:

A'ş-çemiŋ çetçir. "Senin yemeğin yeterli olur." (Dongak 2010: 78).

1.3. Biçimsel ses bilim kaynaklı ikincil ünlü uzunlukları

Tuvacada eklenme sırasında kimi sesler iki ünlü arasında düşer ve ikincil ünlü uzunluğu meydana gelir. Söz konusu biçimsel ses bilim değişmeleri, sözcük tabanında ve eklenme sırasında olmak üzere iki şekilde gerçekleşir:

1.3.1. Sözcük tabanında görülen ikincil ünlü uzunlukları

Sözcük tabanında biçimsel ses bilim kaynaklı ünlü uzunlukları, art zamanlı olabileceği gibi eş zamanlı da olabilmektedir. Art zamanlı ikincil ünlü uzunluklarında tarihsel olarak bir ekin sözcükle birleşerek sözlükselleştiği görülmektedir. Bu anlamda *de-* eylemi ile *–geş* zarf-fiil ekinin kalıplaşmasından oluşan *deeş* ilgeci buna bir örnektir. Burada iki ünlü arasında kalan –/g/ sesi düşer ve ikincil ünlü uzunluğu oluşur:

Ol deeş avam erten durgu çemeledi. "Onun için annem sabah sürekli sitem etti." (Kara-ool 2013: 26)

Ayrıca *deeş* sözcüğünün "diyerek, diye" anlamlarında zarf-fiil yapısında da kullanıldığı görülür. Bu durumda yaşanan biçimsel ses bilim değişimi eş zamanlı olarak gerçekleşmektedir:

Men ıyap-la baar men – deeş, Çinçivaa aalınçe halaan. "Çinçivaa, ben mutlaka gideceğim diyerek evine doğru yöneldi" (Monguş ve Kuular 1995: 43).

1.1.2 bölümünde sözcük tabanında art zamanlı biçimsel ses bilim değişmelerine örnek olarak *deeş* sözcüğü ile birlikte *adaanga*, *ındı*, *murnuu* gibi sözcükler verilmiştir. Bu sözcüklerde eklenen biçimbirimler, sözcük tabanı ile kalıplaşarak yeni bir sözcük oluşturmuştur. Sözlükselleşme sürecinden önce ek sınırında 1.2.2. k ve g > Ø Nöbetleşmesi bölümünde değinilen iki ünlü arasında /k/ veya /g/ sesinin düşmesi hâdisesi yaşanmıştır. *adaanga* sözcüğünde, *adak* sözüne üçüncü tekil kişi iyelik eki gelmiş; bu sırada söz sonu /k/ sesi düşmüş ve ikincil ünlü uzunluğu meydana gelmiştir. Sözcüğe yönelme durum ekinin eklenmesiyle birlikte *adaanga* yapısı ortaya çıkmıştır. Söz konusu biçimsel ses değişmeleri art zamanlıdır ve bu biçimiyle kalıplaşmıştır. Ancak söz konusu –k- > Ø nöbetleşmesinin eş

zamanlı bir ses değişimi olarak görülebildiği unutulmamalıdır. Burada sözcük kalıplaştığı için söz konusu biçimsel ses bilim değişimi sözcük tabanında kabul edilmiştir:

> *Hatan-Bator Magsarjaptıŋ komandılalınıŋ adaanga kançaar çaalajıp çoraanın çugaalaan*. "Hatan-Bataor Magsarjap'ın kumandası altında nasıl savaştığını anlattı." (Lodoydamba 2005: 70).

Aynı şekilde *ındıı* ve *murnuu* sözcüklerinde aitlik ekinin eklenmesi sırasında bir biçimsel ses bilim değişimi yaşanmıştır. *murnu* sözcüğünün sonundaki -u'nun iyelik eki olduğu açıktır. *ındı* sözcüğünde ise sondaki –ı ünlüsü Ölmez'e göre Uygurca *ıntın* sözcüğünden gelmektedir (2007: 179). *ındı* ve *murnu* biçiminde ünlü ile biten sözcüklere eş zamanlı olarak bakıldığında *–kı* aitlik ekinin getirilmesi gerekirdi (Tosun 2011: 247). Ancak her iki sözcükte de iki ünlü arasında kalan /k/ ünsüzü düşmüş, böylece ikincil ünlü uzunluğu meydana gelmiştir. Ayrıca sözcükler bu biçimiyle kalıplaşarak standart Tuvacada aitlik ekinin kullanımından farklı bir görünüm sergilemektedir:

> *Borbak bajıŋnın ındı talazında angli dıl başkılap kelgen*. "Borbak evin öteki tarafında İngilizce öğretti." (Kuular 2002: 192)
>
> *Deerde buluttar dalajı aajok soŋgu tayga bajından murnuu çükçe köjüp turgan…* "Gökyüzünde bulutlar, aceleyle kuzey ormanlarının ucundan güneye yönelmiş…" (Monguş ve Kuular 1995: 195).

Sözcük tabanında eş zamanlı olarak görülen biçimsel ses bilim değişmelerine ise *meeŋ* < *men+niŋ*, *seŋee* < *sen +ge*, *ooŋ* < *ol* + *nuŋ*, *oon* < *ol +dan*, *moon* < *bo +n+dan* gibi kişi ve işaret zamirlerinin durum ekleriyle çekimlenmesi örnek verilebilir. *men* ve *sen* zamirlerinin ilgi ve yönelme durum ekli çekimlerinde; *ol* zamirinin ilgi, yönelme ve ayrılma durum eki çekimlerinde ve *bo* zamirinde ise ilgi, yönelme ve ayrılma durum eki çekimlerinde ikincil ünlü uzunluğu ortaya çıkar (İshakov ve Palmbah 2019: 43):

> *Meeŋ açam zavodta injener kiji*. "Benim annem fabrikada mühendis." (Monguş ve Kuular 1995: 200).
>
> *Seeŋ-bile amırlajıp alır deeş keldim*. "Seninle selamlaşmak için geldim." (Monguş ve Kuular 1995: 223).
>
> *Çogaaldıŋ maadırı seŋee çüü dep süme kadıp turar-dır*? "Eserin kahramanı sana nasıl bir öğüt veriyor?" (Kara-ool 2013: 126).
>
> *Ooŋ ornunga kiji herek apargan*. "Onun yerine başka birisi gerekti." (Dongak 2010: 99)
>
> *Tıva tooldarnı oon öske kandıg söster-bile egeleeş, töndürüp turarıl?* "Tuva destanları ondan başka hangi sözlerle başlayıp bitirilir?" (Kara-ool 2013: 108).
>
> *Inçan aŋaa, İyama kılaştap kelgen*. "O zaman İyama oraya yürüyerek geldi." (Lodoydamba 2005: 16).
>
> *Maŋaa çüge maşinalar, döö ol garajka çügle traktorlar, kombaynnar turgan*. "Burada sadece arabalar, şuradaki garajda ise sadece traktörler ve biçerdöverler duruyor." (Dongak 2010: 17).
>
> *Mooŋ murnunda, şag şaandan beer, …* "Bunun öncesinde, eskiden beri …" (Kuular 2002: 85)
>
> *Men moon ıraar eves men*. "Ben buradan uzaklaşmıyorum." (Kara-ool 2013: 103).

1.3.2. Sözcük tabanı ile ek sınırında görülen ikincil ünlü uzunlukları

Biçimsel ses bilim kaynaklı sözcük tabanı ile ek sınırında görülen ikincil ünlü uzunlukları, eş zamanlı birer nöbetleşme olayıdır. Çoğunlukla /g/ veya /k/ ünsüzüyle biten sözcüklere iyelik eklerinin eklenmesi sırasında görülür. Bu durumda /g/ ve /k/ sesleri sıfırla nöbetleşir ve iyelik ekinin dar ünlüsü, sözcük köküdeki ünlüye göre dudak uyumuna girer. Buna örnek olarak, aşağıdaki ilk tümcede *ög* sözcüğü, iyelik eki alarak /g/ ünsüzünü yitirmiş ve sözcükte ikincil ünlü uzunluğu meydana gelmiştir. İkinci

tümcede ise /k/ ünsüzüyle biten *karak* sözcüğünün iyelik eki alması durumunda ortaya çıkan ikincil ünlü uzunluğu örneklendirilmiştir. Söz konusu biçimsel ses bilim değişimlerinde hem sözcük tabanı hem de biçimbirim etkilenmektedir:

> *Çalatpaan aalçı ooŋ öönge çüge çedip kelgeni ol*? "Davet edilmeyen misafir onun evine niçin gelmiş?" (Lodoydamba 2005: 37).
>
> *Karaanıŋ sırıy kirbikteri bajınıŋ dügünge dömeyleşkek*. "Gözlerinin yoğun kirpikleri saçlarına benziyor." (Dongak 2010: 110).

Yukarıdaki örneklerden hareketle ünlü ile başlayan bir ek, /g/ veya /k/ ünsüzü ile biten bir sözcüğe eklendiğinde /g/ ve /k/ sesleri düşmekte ve böylece ikincil ünlü uzunluğu oluşmaktadır. Bu duruma benzer bir başka ikincil ünlü uzunluğu ise ünlü ile biten sözcüklere veya olumsuzluk eki almış eylemlere (*-BA*) /g/ ünsüzü ile başlayan eklerin getirilmesi sırasında yaşanmaktadır. Bu durum yaygın olarak, *-GAn* (sıfat-fiil veya geçmiş zaman eki; ekin ad yapımında kullanımı için bkz. Tosun 2021: 131-134) ve *–gAş* (zarf-fiil) eklerinde görülür. Bu ekler dışında yaygın olmasa da *–GA* yönelme eki, *–gAlA* ve *–gIjA* zarf-fiil ekleri, *–gAlAk* gelecek zaman eki ve *–gAy* istek eki de ünlü ile biten sözcüklere eklendiklerinde ikincil ünlü uzunluğu oluşabilir. Söz konusu durumda yaşanan eş zamanlı ikincil ünlü uzunluğu, *-gAn* ve *–gAş* eklerinde sistematik bir nöbetleşme olayına dönüşmüşken /g/ ile başlayan diğer eklerde nadiren görülmektedir:

> *Ol üyede eleen elbek ça's-daa çaggılaan çüve*. "O zamanlarda yeterince çok yağmur yağmıştır" (Monguş ve Kuular 1995: 161).
>
> *Adazı oglu-bile bazaarje bar çoraaş, arga iştinge krokodilge tavarjı bergen*. "Babası oğlu ile pazara giderken, ormanda timsahla karşılaştı." (Kara-ool 2013: 135).
>
> *Onu doraan olurtup kaan*. "Onu hemen oturttu" (Monguş ve Kuular 1995: 161).
>
> *Aŋnır sezonu egeleele, açam höy diiŋ ölürdü*. "Av sezonu başlayalı babam çok sincap öldürdü." (Monguş ve Kuular 1995: 90).
>
> *Tıvaga ınçan rok högjüm barık çok dep bolur, çaa-la egeleelek*. "Tuvada o zamanlar rak müzik hemen hemen hiç yoktur, yeni yeni başlamak üzere." (Kuular 2002: 42).
>
> *Duu-la Kudajı azı Sürüŋ-ool bijeen bolza, ulus nomçaay-daa, sonurgaay-daa deg*. "İşte Kudajı veya Sürüŋ-ool yazsa da insanlar okuyup beğense." (Kuular 2002: 137).
>
> *Arıg-şever, silig kijee aarıg-arjıg haldaar eves*. "Temiz kimseye hastalık bulaşmaz." (Monguş ve Kuular 1995: 250).

Yukarıdaki ilk örnekte ünlü ile biten *çaggıla-* eylemi *–gan* geçmiş zaman ekini aldığında /g/ ünsüzü düşmüş ve ikincil ünlü uzunluğu oluşmuştur. İkinci tümcede, *bar çoru-* yapısında /u/ ünlüsü ile biten yardımcı eyleme *–gaş* zarf-fiil eki getirilmiş; bu durumda iki ünlü arasında kalan /g/ düşmüş ve benzeşme sonucu –u- > -a- değişimi yaşanmıştır. Söz konusu ünlü değişimi Tuvacada tipik bir biçimsel ses bilim olayıdır. Yani, /u/ ile biten eylemlere /g/ ile başlayan ekler getirildiğinde söz sonu /u/ ünlüsü /a/ ünlüsüne değişir ve ikincil ünlü uzunluğu meydana gelir. Üçüncü tümcede, *–GAn* ekinin getirildiği eylem ünlü ile değil, /g/ ünsüzüyle bitmektedir. Bu durumda *–GAn* eki eklendiğinde yan yana gelen her iki /g/ ünsüzü de düşer ve ikincil ünlü uzunluğu ortaya çıkar (*olurtup kaan* < *olurt-up kag-gan*). Dördüncü tümcede *egeleele* yapısında *egele-* "başlamak" eylemine *–gAlA* zarf-fiil eki getirildiğinde /g/ sesi düşmüş ve ikincil uzunluk oluşmuştur. Beşinci tümcede *egeleelek* yapısında yine *egele-* "başlamak" eylemine *–gAlAk* eki getirilmiş; bu durumda /g/ ünsüzü düşmüş ve ikincil ünlü uzunluğu meydana gelmiştir. Altıncı tümcede ise ünlü biten bir sözcüğe /g/ ünsüzü ile başlayan *–GA* yönelme ekinin getirilmesi sırasında oluşan ikincil ünlü uzunluğu gösterilmiştir.

Ayrıca biçimsel ses bilim kaynaklı eş zamanlı sözcük tabanı ile ek sınırında ikincil ünlü uzunluklarına, /r/ ve /l/ ile biten kimi tek heceli eylemlerin *–Xr* ekini (gelecek zaman, geniş zaman veya ad-eylem olabilir) alması sırasında rastlanır. Bu örneklerin sayısı sınırlıdır. Sadece *kel-*, *bol-*, *kör-*, *ber-* ve *bar-* eylemlerinde görülür. Bu eylemlere *–Xr* eki eklendiğinde söz sonu /r/ veya /l/ sesleri düşer ve ikincil uzun ünlü ortaya çıkar. Söz konusu biçimsel ses bilim değişiminin eş zamanlı olarak görülmediği örnekler de bulunmaktadır. Aşağıdaki ilk tümcede *–Xr* ad-eylem ekini alan *kel-* eyleminin /l/ ünsüzü düşmüş ve ikincil uzunluk meydana gelmiştir. İkinci tümcede ise *kel-* eylemi yine *–Xr* ekini almasına karşın söz konusu biçimsel ses bilim değişimi olmamıştır. Ayrıca ikinci tümcede *–Xr* ekini alan *bol-* eyleminde /l/ ünsüzü düşmüş ve ikincil uzun ünlü oluşmuştur. Üçüncü, dördüncü ve beşinci tümcede ise *ber-*, *kör-* ve *bar-* eylemlerinin *–Xr* ekini aldığında görülen ikincil ünlü uzunluğu örneklenmiştir:

> *Kajan keerimni çugaalap şıdavas men*. "Ne zaman geleceğimi söyleyemem." (Kuular 2002: 197)
>
> *Meeŋ kajan kelirimni bilbeen boor siler*. "Benim ne zaman geleceğimi bilmiyorsunuz." (Dongak 2010: 5).
>
> *Şkolaga öödedilge egeley beerge, başkılarımga, öörümge çünü çugaalaar men*? "Okulda eğitim başladığında, öğretmenlerime ve arkadaşıma ne söyleyeceğim? (Kara-ool 2013: 131).
>
> *Oon köör bis*. "Oradan bakacağız." (Dongak 2010: 87).
>
> *… dürgen emçige baar sen* … "… hemen doktora gideceksin … " (Kara-ool 2013: 28).

Yukarıdaki tek heceli ve /r/ veya /l/ sesleriyle biten eylemlere *–(X)r* eki getirildiğinde yaşanan duruma benzer biçimde /ŋ/, /g/, /p/, /k/, /m/, /l/ ünsüzleriyle biten tek heceli eylemlere *–(X)p* zarf-fiil eki eklendiğinde söz sonu ünsüzler düşer ve ikincil ünlü uzunluğu ortaya çıkar (İshakov ve Palmbah 2019: 41-42). Aşağıdaki ilk tümcede yer alan *höөp* < *höm-üp* ile ikinci tümcede görülen *keep* < *kel-ip* sözcükleri bu biçimsel ses bilim değişimine birer örnektir:

> *Mında iyi-üş sın, mıygak ölürüp, höөp kagdım*. "Burada iki üç erkek veya dişi geyik öldürüp gömdüm." (Monguş ve Kuular 1995: 118).
>
> *Şülüktü keep çugaalap körem*. "Şiiri gelip oku bakalım." (Kara-ool 2013: 27).

Tuvacada *ap* < *al-ıp* ve *tıp* < *tıv-ıp* gibi sözcüklerde yukarıdaki açıklanan sebeple oluşan ikincil ünlü uzunluğunun kaybolduğu görülür. Tuvacada *ap* yapısı çoğunlukla yardımcı eylem olarak kullanılır. Aşağıdaki ilk tümcede bunun örneği görülmektedir. İkinci tümcede görülen *tıptıp* yapısında da ikincil uzun ünlünün yittiği görülmektedir (*tıptıp* < *tıvıl-ıp*):

> *… ol nomdan kiji çünü bilip ap bolurul* .. "… o kitaptan insan neyi öğrenir …" (Kara-ool 2013: 150)
>
> *A sen, kurumçu, kayın tıptıp kelgeniŋ ol?* "Peki sen, ikiyüzlü, nereden çıkıp geldin?" (Lodoydamba 2005: 38).
>
> Sözcük tabanı ile ek sınırında ikincil ünlü uzunluklarının görüldüğü bir başka durum, ünlü ile biten eylemlerin *–Xr* ad-eylem veya zaman ekini almasıdır. Bu durumda sözcük tabanında veya ekte herhangi bir ses değişimi yaşanmaz. Yalnızca eklenme sırasında iki ünlü yan yana gelir:
>
> *Dılda tabu deerge adaarı horuglug sös bolur*. "Bir dilde tabu olarak adlandırılan söylenmesi yasak sözler vardır." (Monguş ve Kuular 1995: 30).

1.4. Biçimsel ses bilim kaynaklı benzeşmeler

Türk dillerinde eklerin tahmin edilebilir değişkeleri vardır. Söz konusu bu değişkeler ses bilimsel kurallarla belirlenmektedir (Erdem 2016: 251). Yani, her biçimbirimin eklendiği sözcüğün özellikle son hecesindeki ünlü ile son ünsüzüne göre farklı alt biçimbirimleri vardır. Bu alt biçimbirimler genel olarak ünlü uyumları ve ünsüz benzeşmeleri ile ilgilidir. Türkçenin biçimsel ses bilim açısından en önemli

özellikleri arasında kök veya gövde ile ekler arasındaki ses uyumları (önlük-artlık uyumu, dudak uyumu ve ünsüz uyumları) yer alır (Demir ve Yılmaz 2018: 57). Bu anlamda daha geniş açıdan düşünüldüğünde her bir alt biçimbirimin oluşumu, biçimsel ses bilim ile ilgilidir. Ancak bu çalışmada amaç, Tuvacada eklerin genel sistemi üzerinde durmak değil; eklenme sırasında oluşan özel ses bilim değişmelerini incelemektir. Bu sebeple bu bölümde incelenen ünlü veya ünsüz benzeşmeleri, Tuvacanın genel ses bilim ve biçim bilim kurallarından farklı olarak kimi sözcük ve eklerde görülen ve standart Tuvacaya yerleşen örneklerdir. Birçok Türk dilinde olduğu gibi biçimsel ses bilim değişmelerinde Tuvacada da ilerleyici ve gerileyici benzeşme ile karışık benzeşme olmak üzere üç tür benzeşmeden söz edilebilir:

1.4.1. Ünlü benzeşmeleri

Ünlü benzeşmeleri Tuvacada çoğunlukla birleşme yoluyla sözcük yapımında görülür. Aşağıdaki ilk tümcede görülen *bögün* < *bo hün* sözcüğünde *bo* zamirinin ünlüsü, birleşme sırasında ikinci sözcüğün ünlüsü ile uyuma girerek /ö/ sesine değişmiştir. Aynı şekilde ikinci tümcede yer alan *berten* < *bo erten* sözcüğünde de *bo* zamirinin ünlüsü, ikinci sözcüğün ünlüsü ile uyuma girerek gerileyici benzeşme neticesinde /e/ ünlüsüne değişmiştir.

> *Bögün ol uduy bergen ışkaş bolgan*. "O, bugün uyuyor gibiydi." (Dongak 2010: 8)
>
> *Berten öşkünü şala onçaladım …* "Bu sabah keçini biraz kontrol ettim." (Kara-ool 2013: 148)

1.4.1. İlerleyici ünsüz benzeşmeleri

İlerleyici ünsüz benzeşmeleri, kaynaklarda *ünsüz benzeşmesi*, *fonolojik olarak koşullu alomorfi* (Bacanlı 2014: 17), *ek alomorflarında ünsüz nöbetleşmesi* (Aslan 2006: 552) gibi farklı şekillerde adlandırılır. Biçimsel ses bilim kaynaklı, ilerleyici ünsüz benzeşmeleri, her Türk dilinde olduğu gibi Tuvacada da genel eklenme sistemine dâhil olmuştur. Bu sebeple daha önce de belirtildiği gibi sözcüklerin son hecesindeki ünlü ve son seslerindeki ünlü veya ötümlü-ötümsüz ünsüzlerine göre belirlenen alt biçimbirimler bu çalışmada ele alınmamıştır. Bir başka deyişle, biçimbirimlerin alt biçimbirimlerinin oluşumuna kaynaklık eden bu benzeşme örnekleri özel biçimsel ses bilim değişmeleri değildir. Örneğin, Tuvacada /l/ ünsüzünün birlikte kullanılabildiği sesler sınırlıdır. Bu sebeple eklenme sırasında /l/ sesine göre alt biçimbirim belirlenmektedir. Standart Tuvacada /ll/ ses çifti kullanılmadığı için *-LAr, -LXg, -LA-* gibi biçimbirimler /l/ ile biten sözcüklere /d/'li biçimleri ile eklenmektedir (*mal+dar* "mallar", *mal+dıg* "hayvanlı", *malda-ar* "hayvan otlatmak" gibi). Görüldüğü gibi Tuvacayı pek çok Türk dilinden ayıran bir özellik olarak /l/ ünsüzüyle biten sözcüklere gelebilen alt biçimbirimler Tuvaca için standart bir kullanım hâline gelmiştir (Söz konusu addan ad yapan biçimbirimlerin Tuvacada ve Türk dillerindeki kullanımı için bkz. Tosun 2021; *-LAr* çokluk ekinin Türk dillerindeki kullanımı için bkz. Erdem 2015: 72).

1.4.2. Gerileyici ünsüz benzeşmeleri

Biçimsel ses bilim kaynaklı gerileyici ünsüz benzeşmelerine Tuvacada yalın durumda *bo* şeklinde kullanılan işaret zamirinin durum ekleri ile çekimlenmesi örnek verilebilir. *bo* zamiri durum ekleriyle çekime girdiğinde /b/ sesi /m/ olur. Burada görülen b- > m- değişimi, sözcüğün bünyesinde ortaya çıkan *n* geniz ünsüzünün etkisiyle gerileyici benzeşme neticesinde gerçekleşir (Tosun 2011: 237; İshakov ve Palmbah 2019: 123).

Moon soŋgaar çerle ujuraşpaalı. "Bundan sonra hiç görüşmeyelim." (Kuular 2002: 69)

Tuvacada son hecesi *–lXn* ile biten sözcüklere iyelik eki eklendiğinde vurgusuz orta hece ünlüsü düşer ve gerileyici benzeşme ile /l/ sesi, /n/ olur (İshakov ve Palmbah 2019: 45):

Çe, kennim, Ayanıŋ açazı bagay bolgan ışkajıl. "Hadi gelinim, Aya'nın annesi sanırım kötü olmuş." (Kuular 2002: 77).

1.4.4. Karışık benzeşmeler

Tuvacada eklenme sırasında karışık benzeşme, çoğunlukla ünsüzle biten çok heceli eylemlere ünlü ile başlayan bir ekin getirilmesi sırasında görülür. Burada ilk olarak ünlü ile başlayan ekin neticesinde sözcüğün son hecesindeki vurgusuz orta hece ünlüsü düşer. Sonrasında ise sözcüğün ortasındaki ve sonundaki ötümlü sesler yan yana geldiği için benzeşmeye uğrayarak ötümsüzleşir (Koçoğlu Gündoğdu 2012: 74). Ayrıca İshakov ve Palmbah, Tuvacada görülen bu karışık benzeşme olayını, 'ikinci hecesi /j/ ve /g/ ünsüzleri ile başlayıp /n/ ünsüzü ile biten birden çok heceli sözcüklere ünlü ile başlayan ek getirildiğinde görülmektedir' şeklinde açıklamışlar ve örnek olarak *ijin* "karın" ve *egin* "omuz" ve sözcüklerini vermişlerdir. Bu sözcüklere ünlü ile başlayan ek getirildiğinde öncelikle vurgusuz ünlü düşer. Bu durumda hece başındaki /j/ ve /g/ ünsüzleri hecenin sonuna düşerek ötümsüzleşir. Yani, /j/ kendi tonsuz eşi /ş/ ile, /g/ ise /k/ ile değişir (*ij-ni* ve *eg-ni* yerine *iş-ni* ve *ek-ni*). Bu noktada Tuvacada ötümsüz bir ünsüzden sonra ötümlü bir ünsüz gelemeyeceği için /n/ sesi de ötümsüzleşir. Ancak /n/ sesinin ötümsüz bir karşılığı olmadığı için bu ses, aynı çıkış noktası olan patlayıcı tonsuz /t/ sesine değişir (*iş-ti*, *ek-ti*) (2019: 46). Bu açıklama aşağıda görülen *sagın-* (*saktıp<sagn-ıp<sakn-ıp<sakt-ıp*) eyleminde olduğu gibi *közül-* ve *bilin-* eylemleri için de geçerlidir. Aşağıdaki ikinci tümcede görüldüğü gibi *közül-* eyleminde vurgusuz ünlü düştükten sonra hece başından hece sonuna geçen /z/ sesi, /s/ ile; hece sonundaki /l/ sesi de /t/ ile değişir (*köstür<közül-ür<közl-ür<kösl-ür<köst-ür*). Üçüncü tümcede yer alan *minnip* yapısında ise /n/ sesi ile biten eyleme ünlü ile başlayan bir ek getirilmiş; bu durumda ilk olarak vurgusuz orta hece ünlüsü düşmüş ve hece başından hece sonuna geçen /l/ sesi benzeşmeye uğrayarak /n/ olmuştur. Eylemlerde görülen söz konusu benzeşme olayları, daha genel bir ifadeyle şöyle açıklanabilir: /n/ veya /l/ edilgenlik eklerinden biri ile biten birden çok heceli eylemlere ünlü ile başlayan bir ek getirildiğinde önce vurgusuz orta hece ünlüsü düşer, sonra söz içi ve söz sonu ünsüzler benzeşmeye uğrar. Burada sonu /l/ sesi ile biten eylemlerde karışık benzeşme, /n/ ile biten eylemlerde ise gerileyici benzeşme olmaktadır (*minnip* "anlaşılıp" krş. *kennim* "gelinim"):

Bir hünnü saktıp çor men. "Bir günü hatırlıyorum." (Tosun 2011: 300).

Delgem şınaalar çaraş kıldır köstür. "Geniş vadiler güzel görünür." (Monguş ve Kuular 1995: 40).

Oon ol minnip kelgen. "O, oradan anlaşıldı." (Monguş ve Kuular 1995: 186)

Sereepey meeŋ ektimge holun salgaş: … "Sereepey omzuma kolunu atarak, …" (Monguş ve Kuular 1995: 155).

Sonuç

Bu çalışmada Tuvacanın biçimsel ses bilimi; sözcük tabanında görülen biçimsel ses bilim değişmeleri, sözcük tabanı ile ek sınırında görülen biçimsel ses bilim değişmeleri, biçimsel ses bilim kaynaklı ikincil ünlü uzunlukları ve biçimsel ses bilim kaynaklı benzeşmeler olmak üzere dört temel başlık altında betimlenmiştir. Eklenme sırasında oluşan ses değişmeleri tespit edilirken eş zamanlı ve art zamanlı değişmeler birlikte değerlendirilmiştir. Eş zamanlı biçimsel ses bilim değişmeleri, metin okumalarında, sözlük hazırlama ve sözlük kullanımında son derece önemlidir. Art zamanlı biçimsel ses bilim olayları ise Tuvacada hangi yapıların veya eklerin sözlükselleşme eğiliminde olduğunu görmek açısından değerlidir. Bu anlamda Tuvacada art zamanlı olarak sözcük tabanında biçimsel ses bilim yoluyla sözcük

türetmede onluk sayıları, *çok* sözcüğü, *teg* ilgeci ve *bo* zamiriyle kalıplaşan kimi sözcükler öne çıkmaktadır. Sözcük tabanında eş zamanlı biçimsel ses olayları ise vurgusuz hece ünlülerinin sıfırla nöbetleşmesi ile ilgilidir. Sözcük tabanı ile ek sınırında görülen biçimsel ses değişmeleri, çoğunlukla iki ünlü arasında kalan ötümsüz ünsüzlerin ötümlü karşılıklarıyla değişmesi şeklinde görülmektedir. Biçimsel ses bilim kaynaklı ikincil ünlü uzunlukları, Tuvaca için oldukça tipik bir ses olayıdır. Bu ikincil ünlü uzunluklarının görüldüğü durumlar şu şekilde özetlenebilir: 1. Sonu /r/ ve /l/ ünsüzleriyle biten kimi tek heceli eylemlere *–(X)r* eki getirildiğinde, 2. Sonu /k/ veya /g/ ile biten sözcüklere ünlü ile başlayan bir ek getirildiğinde, 3. Ünlü ile biten sözcüklere /g/ ile başlayan ekler getirildiğinde, 4. Aitlik ekinin *ındı* ve *murnuu* gibi örneklerde görülen sözlükselleşme sürecinde, 5. *men* ve *sen* kişi zamirleri ile *ol* ve *bo* zamirlerinin kimi durum ekleriyle çekimi sırasında. Tuvacada biçimsel ses bilim kaynaklı benzeşmeler ise; ünlü benzeşmeleri, ilerleyici ünsüz benzeşmeleri, gerileyici ünsüz benzeşmeleri ve karışık benzeşmeler olmak üzere dört bölümde incelenmiştir. Buna göre ünlü benzeşmelerinde *bögün* ve *berten* gibi sözcüklerde *bo* zamirinin etkisi görülmüştür. İlerleyici ünsüz benzeşmeleri yukarıda da belirtildiği gibi standart eklenme sistemine dâhil olduğu için bu çalışmada ele alınmamıştır. Gerileyici ünsüz benzeşmelerine, *bo* zamirinde çekim sırasında ortaya çıkan /n/ ünsüzünün etkisiyle görülen b- > m- değişimi örnek verilebilir. Tuvacada eklenme sırasında meydana gelen karışık benzeşmelere ise sonu /l/ ve /n/ ünsüzleriyle biten sözcüklere ünlü ile başlayan bir ek getirildiğinde rastlanmaktadır.

Biçimsel ses bilim incelemeleri, bir Türk dilinin eş zamanlı olarak hem ses bilimi hem de biçim bilimi hakkında bilgiler verir. Bununla birlikte art zamanlı bir biçimsel ses bilim analizi; söz yapımı, dolayısıyla sözlük bilimi için önemlidir. Ayrıca Türk dilleri genel olarak karşılaştırmalı ses bilim ve biçim bilim şeklinde öğretilmektedir. Bu anlamda bir Türk dilinin biçimsel ses biliminin tespit edilmesi, çağdaş Türk dillerinin öğretimi açısından da büyük fayda sağlayacaktır.

Kaynakça

Aslan, S. (2006) Türkiye Türkçesinin Morfonolojisi Üzerine. *Türk Dili*, 654, 546-557.

Bacanlı, E. (2014). Türk Dillerinde Alomorfi Koşullanması, *Türkbilig*. 27, 13-39.

Demir, N. Ve Yılmaz, E. (2018). *Türkçe Ses Bilgisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Dongak, E. (2010). *Kejik Kıs*. Kızıl: Tıvanıŋ Nom Ündürer Çeri.

Erdem, M. (2015). Türk Dili Tipolojisi Üzerine. *Alkış Bitigi – Kemal Eraslan Armağanı* içinde (Ed. Bülent Gül). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Erdem, M. (2016). Dilbilgisi Konularında Devamlılık İlişkisi. *Turkish Studies International Periodical fort he Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/10 Spring, 243-254.

Hazar, Erdem (2015). Türkçede Fono-Semantik ve Morfo-Fonolojik Yolla Sözcük Türetme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 1648-1669.

İshakov, F. G. ve Palmbah, A. A. (2019). *Tuva Dili Grameri Ses ve Şekil Bilgisi* (çev. Ekrem Arıkoğlu, Canıl Mirza Bapayeva ve Buyan Borbaanay). Ankara: Bengü Yayınları.

Kara-ool, L. S. (2013). *Literaturalıg Nomçulga 3 Klass*. Kızıl: Natsional Şkola Högjüder İnstitut.

Koçoğlu Gündoğdu, V. (2012). *Günümüz Tuva Türkçesi (Giriş-Dil Özellikleri-Metinler-Söz Dizini)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kuular, N. (2002). *Düüşkünnerlig Eer-dagır Oruktar*. Kızıl: Tıvanıŋ Nom Ündürer Çeri.

Lodoylamba, Ç. (2005). *Arıg Suglug Tamir* (çev. Kırgıs Talayeviç ve Oydan-ool Höveŋmey). Kızıl: Tıvanıŋ Nom Ündürer Çeri.

Monguş, D. A. ve Kuular, K. B. (1995). *Tıva Dıl–Ortumak Şkolanıŋ 6-7 Klasstarınga Ööredilge Nomu*. Kızıl: Tıvanıŋ Nom Ündürer Çeri.

Ölmez, M. (2007). *Tuvacanın Sözvarlığı - Eski Türkçe Ve Moğolca Denkleriyle*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

Suvaŋ, Ş. (2009). *Hemçik Noyanı*. Kızıl: Tıvanıŋ Nom Ündürer Çeri.

Tosun, İ. (2011). *Tuva Türkçesinin Şekil Bilgisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Tosun, İ. (2021). *Tuva Türkçesinde İsim Söz Yapımı*. Çanakkale: Paradigma Akademi.

TRS = Tenişev, E. R. (1968). *Tuvinsko-Russkiy Slovar*. Moskva: İzdatel'stvo Sovyetskaya Ensiklopediya.

21- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Finlandiyalı öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algısı

Haluk GÜNGÖR[1]

Uluhan ÖZALAN[2]

APA: Güngör, H.; Özalan, U. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Finlandiyalı öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 336-346. DOI: 10.29000/rumelide.1036554.

Öz

Yabancı dil öğretiminde, bireylerin hedef dile ilişkin algılarının belirlenmesi, öğrencilerin tutum, özyeterlik gibi duyuşsal becerileri ve sürecin niteliği açısından önem taşımaktadır. Helsinki Üniversitesi Diller Bölümünde Türkçe öğrenenlerin Türkiye ve Türkçe'ye yönelik algılarının belirlendiği çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) desenine uygun olarak yürütülmüştür. Verilerin toplanması aşamasında katılımcılardan, *"Türkçe ..... gibidir çünkü.....; Türkiye ..... gibidir çünkü....."* cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcıların, Türkiye'ye ilişkin 21; Türkçe'ye ilişkin ise 6 metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlardan 2'si olumsuz olarak değerlendirilirken diğer metaforların olumlu metaforlar olduğu gözlenmiştir. Türkiye'ye yönelik metaforlar, *yiyecek/gıda, çok kültürlülük, Türklerin özellikleri, tabiat, ev, ön görülemezlik, kültürel köprü, değerli maden* ve *olumsuz algılar* temalarında; Türkçe'ye yönelik algılar ise, *Türkçenin özellikleri* ve *Türkçe öğrenmek* temaları altında toplanmıştır. Katılımcıların Türkçe ve Türkiye'ye yönelik algıları genel olarak olumlu iken, bazı olumsuz algıları da bulunmaktadır. Bu ve bunun gibi diğer olumsuz algıların giderilmesi ve olumlu yaklaşımların pekiştirilmesi için ilgili ülkelerde kültürel diplomasi, ortak özelliklere vurgu yapılması, Türkiye'nin daha fazla ve doğru tanıtılması için çeşitli etkinlikler yapılmalıdır. Ayrıca, Türkoloji bölümü desteklenerek Finlandiya'nın diğer üniversitelerinde de bölümün açılması için girişimlerde bulunulmalıdır.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, Finlandiyalı öğrenciler, dil öğretiminde metafor, algı

The perception of Turkey and the Turkish language of the Finnish students learning Turkish as a foreign language

Abstract

Determining the perception of individuals related to the target language is important in terms of the quality of students' attitudes and affective skills such as self-efficacy and of the learning process. The study analyzes the perceptions of the students who have studied at the University of Helsinki, Department of Languages related to Turkey and Turkish. It is conducted in accordance with the phenomenology design which is one of the methods of qualitative research. In order to collect data for the research the students were asked to complete the sentences such as "Turkish is like.....,

[1] Dr., Gazi Üniversitesi, TÖMER (Ankara, Türkiye), halukgungor1@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4111-4106 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036554]

[2] Dr., Helsinki Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Altayistik Çalışmaları (Helsinki, Finlandiya), uluhanoz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9865-6010

because……."; "Turkey is like……., because……". The students have produced 21 metaphors related to Turkey and 6 metaphors to Turkish. It has been observed that two of the metaphors have negative connotations, whereas the rest of them were positive metaphors. It has been found out that that the metaphors related to Turkey are in the themes of food, multi-culturalism, the properties of the Turkish people, nature, unpredictability, cultural bridge, precious metal and negative perception. The perceptions as to Turkish are in the themes of the properties of the Turkish language and learning Turkish. While the perceptions of the participants are generally positive towards Turkey, there are some negative perceptions, as well. In order to remove these kinds of negative perceptions and to reinforce positive attitudes cultural diplomacy, emphasizing common values and some more activities introducing Turkey in a better way are required. Besides, by supporting the departments of Turkology, in the other universities of Finland, the department must be initiated.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, Finnish students, metaphor in language teaching, perception

Giriş

Yabancı/ikinci dil öğretimi sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesi, sürecin düzenlenmesi, aksayan yönlerin belirlenip düzeltmelerin yapılabilmesi, öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu izleme/değerlendirme faaliyetlerinden biri, öğrencilerin algılarının belirlenerek hedef dilin onlar için ne anlama geldiğinin belirlenmesidir. Çünkü hem öğreticiler hem öğrenciler sınıf ortamına dil öğrenme görevinin doğası hakkındaki inançlarıyla yakından ilgili tutumlara, deneyimlere ve beklentilere dayalı karmaşık bir dizi değişkeni sınıf ortamına getirmektedir (Riley, 2009). Doğrudan gözlenemeyen ve ölçülemeyen bu karmaşık ögeler, bireylerin ürettikleri metaforlar ile somutlaştırılarak bu metaforlardan bir sonuca ulaşılması hedeflenmektedir.

Metafor kavramını Demirci (2016: 330), *"Yunanca meta-* 'öte' *ve pherein* 'taşımak, götürmek' *ikilisinin birleşmesinden oluşmakta olup* 'nakletmek, öteye taşımak'*"* anlamlarına geldiğini belirtmektedir. Lakoff & Johnson'a göre (2005: 147) metaforlar, bir şeyi başka bir şey ile anlamamızı sağlar. Burada kastedilen kelime odaklı değil, kavramlarla metafor üretilmesi, böylece birey tarafından o özelliğin nasıl nitelendirildiğinin belirlenmesidir.

Low (2008: 226), metafor/metaforlaştırmanın, çok eski zamanlardan beri eğitimi kolaylaştırmak için kullanıldığını belirterek zihni ve eleştirel düşünmeyi geliştirmede, problem çözmeyi teşvik etmede, sınıflandırma ve ezberlemede yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle, öğrencilerin metafor geliştirmeleri, onların zihinlerindeki algılarını yansıtmanın yanı sıra düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Alanyazındaki araştırmalar metafor üretiminin, başarıyı neden bu kadar kalıcı bir şekilde etkilediğini kanıtlamaya çalışmaktadır. Çeşitli alanlarda araştırmalara konu olan metafor, dil öğretiminde bilişsel dilbilimde uzun süre önce çalışılmaya başlanmıştır. 1980'li yıllardan itibaren ise uygulamalı dilbilim alanında güçlü bir araç haline gelmiştir (Low, 2003: 239). Eğitim araştırmalarında metaforlar genellikle meta-analizler, sistematik gözlemler, kavramlar arasında metaforlarla ilgili modeller kurularak, *"…… benim için ……dır."* şeklinde formlarla belirlenmektedir (Littlemore & Low, 2006; Akkaya, 2013; Fang, 2015; Boylu & Işık, 2017; Karatay & Kartallıoğlu, 2019; Uçak, 2017). Yabancı/ikinci dil öğrenimine yönelik yapılan araştırmalarda da bu durum gözlenmektedir. Hoang (2014:2), metaforik farkındalığın önemini vurgulayarak bu farkındalığın dil becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkileyeceğini, bilişsel dilbilimi temel alarak belirtmektedir. Yabancı dil

öğretimi sürecinde bireylerin hedef dile ilişkin geliştirdikleri algıları, onların duyuşsal özelliklerinin olumlu/olumsuz olması ile yakından ilgilidir. Olumlu algı, özyeterlik düzeyini de olumlu etkileyecek, böylelikle bireylerin daha başarılı olmaların sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin metaforik algılarının belirlenmesi, öğrencilerin Türkiye ve Türkçe'ye olan bakış açılarını doğrudan etkilediğinden, özellikle öğreticilere sınıf içerisinde ışık tutacaktır. Bu araştırmanın da çalışma grubunu oluşturan Finlandiya gibi ülkelerde az sayıda Türkçe öğrencisinin olduğu göz önünde bulundurulursa, Finlandiyalıların Türkçe ve Türkiye algılarının bilinmesi, onların daha fazla ilgilerinin çekilmesi, yaşadıkları sorunların en aza indirilmesi gibi hususlar açısından önemlidir.

Finlandiya, özellikle 19.yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarından itibaren Türkçe ve Türkoloji çalışmalarının dünyadaki en önemli merkezlerinden biri olmuştur. Türkçe ve Türkoloji'nin Finlandiya'da ilgi gösterilen alanlardan biri olmasının sebebi Finlandiyalı bilim adamlarının kendi tarihini araştırmak amacıyla Orta Asya ve Sibirya'ya yaptıkları bilimsel gezilerde Türk topluluklarıyla ve Türklerin bıraktıkları eserlerle karşılaşmış olmalarıdır. Finlandiya, 13. yüzyılın başlarından 1809 yılına kadar İsveç Krallığı idaresinde kalmış, sonrasında 1809 yılında Çarlık Rusya tarafından işgal edilmiştir. Finlandiya'nın 1917 yılında bağımsızlığına kavuşmasının ardından bilim adamları, Fin tarihini ve kültürünü araştırmaya girişmişler, bu arayışlarında Türkler, Moğollar, Tunguzlar ve Samoyedler gibi halklarla karşılaşmışlar, milletlerinin tarihini, dilini ve kültürlerini bu halklarla ilişkilendirerek incelemeye başlamışlardır. Bu sebeple Finlandiya'da ve özellikle Helsinki Üniversitesi'nde Türkoloji çalışmaları yoğun olarak yürütülmüştür. Burada yetişen ve çalışan Matthias Alexander Castén, Otto Donner, Gustaf John Ramstedt, Martti Räsänen, Pentti Aalto, Juha Antero Janhunen gibi önemli Altayistler, bir dönem Helsinki Üniversitesi'ni dünyada Altayistik çalışmalarının zirve noktası haline getirmiştir.

Aslında çalışmalarını burada yürüten bilim adamlarının hiçbiri -Martti Räsänen dışında-, araştırmalarının odak noktasına doğrudan Türk dili ve Türkoloji'yi koymamıştır. Finlandiya'da Türkoloji ve Türk dili çalışmaları daha çok Altayistiğin bir kolu olarak gelişmiştir. Castén, Ramstedt gibi önemli bilim adamlarının yaptığı karşılaştırmalı çalışmalar burada Altay dilleri kuramının temellerini oluşturmuş, böylece Türk dilleri Moğol, Tunguz, Ural dilleri ile yapılan karşılaştırmalı çalışmaların konusu olmuştur. Bu nedenle Türkçe öğretiminin ve konu ile ilgili yapılan araştırmaların, Finlandiya'da ve Helsinki Üniversitesi'nde köklü bir geleneği vardır.

Burada yürütülen Türkçe ve Türkoloji derslerinden başka, Fin-Ugor topluluğu (Suomalais-Ugrilainen Seura), daha çok geçmişte faaliyet yürüten Fin Arkeoloji topluluğu gibi bilimsel kuruluşların yaptıkları çalışmalarda da Türkçe ve Türkoloji kendine bir yer bulmaktadır. Ayrıca, yine Finlandiya'da yayımlanan *Studio Orientalia*, *Journal de la Société Finno-Ougrienne* gibi saygın bilimsel dergilerde de Türkçe ve Türkoloji ile ilgili makaleler yayımlanmaktadır.

Türkçe öğretiminin de Finlandiya'da köklü bir geçmişi vardır. Bazı kesintiler olsa da kayıtlarda 1855 yılından beri Türkçenin burada öğretildiği görülmektedir. Helsinki Üniversitesi'nde Türkçe derslerini yürütenler ve bu dersleri hangi yıllarda verdiklerine dair bilgiler Halén'e göre (1990: 51-52) şu şekildedir:

1855-1856 (Herman Kellgren), 1858 (Lagus Wilhelm), 1864-1865 (Lagus Wilhelm), 1870-1871 (Ernst Strandman), 1874-1875 (Ernst Strandman), 1889-1890 (Ernst Strandman), 1891-1892 (Ernst Strandman), 1896-1897 (Ernst Strandman), 1898-1899 (Tallqvist Knut), 1907-1908 (Gustaf John Ramstedt), 1927-1930 (Martti Räsänen), 1933-1949 (Martti Räsänen), 1949-1955 (Martti Räsänen),

1955-1956 (Martti Räsänen), 1956-1959 (Martti Räsänen), 1960-1961 (Martti Räsänen), 1963-1977 (Ymär Daher), 1977-1978 (Ymär Daher, Emine Gürsoy-Naskali), 1978-1980 (Ymär Daher, Emine Gürsoy-Naskali), 1980-1982 (Ymär Daher, Emine Gürsoy-Naskali), 1982-1984 (Ymär Daher, Emine Gürsoy-Naskali), 1984-1987 (Pirkko Tokat), 1987-1988 (Pirkko Tokat, Ymär Daher), 1988-1990 (Pirkko Tokat, Sonja Bulut).

Eski Türkçe dersleri ise 1914 yılından başlamak üzere belirli dönemlerde Helsinki Üniversitesi'nde yürütülmüştür;

1914 (Gustaf John Ramstedt), 1916 (Gustaf John Ramstedt), 1919 (Gustaf John Ramstedt), 1930-1931 (Gustaf John Ramstedt), 1933-1937 (Martti Räsänen), 1941-1942 (Gustaf John Ramstedt), 1944-1946 (Martti Räsänen), 1947-1950 (Martti Räsänen), 1951-1953 (Martti Räsänen), 1954-1959 (Martti Räsänen), 1960-1961 (Martti Räsänen), 1964-1965 (Pentti Aalto), 1969-1970 (Pentti Aalto), 1974-1977 (Harry Halén), 1981-1982 (Harry Halén), 1989-1990 (Harry Halén).

Buna ek olarak Tatarca, Çuvaşça, Uygurca, Yakutça gibi Türk dilleri de Helsinki Üniversitesi'nde öğretilmiştir.

Tatarca 1907 (Heikki Paasonen), 1937 (Gustaf John Ramstedt), 1946-1947 (Martti Räsänen), 1951-1952 (Martti Räsänen), 1953-1954 (Martti Räsänen), 1966-1979 (Ymär Daher), 1979-1986 (Ymär Daher), 1986-1987 (Ymär Daher), 1987-1989 (Ymär Daher);

Uygurca 1919 (Gustaf John Ramstedt);

Kıgızca 1916 (Gustaf John Ramstedt), 1933 (Gustaf John Ramstedt);

Yakutça 1932 (Gustaf John Ramstedt), 1934 (Gustaf John Ramstedt), 1939-1941 (Gustaf John Ramstedt), 1946-1948 (Gustaf John Ramstedt), 1950-1951 (Gustaf John Ramstedt), 1952-1953 (Gustaf John Ramstedt);

Çuvaşça 1941-1946 (Martti Räsänen), 1950-1951 (Martti Räsänen), 1952-1959 (Martti Räsänen), 1960-1961 (Martti Räsänen), 1966 (Heikki Paasonen, Pentti Aalto), 1967 (Pentti Aalto), 1972 (Pentti Aalto);

Karşılaştırmalı Türk Dilleri 1916-1917 (Gustaf John Ramstedt), 1932-1933 (Gustaf John Ramstedt), 1937-1939 (Martti Räsänen), 1944-1947 (Martti Räsänen), 1947-1948 (Martti Räsänen), 1948-1950 (Martti Räsänen), 1953-1955 (Martti Räsänen),

Son dönemlerde ise Türkçe dersleri (Türkçe 1 ve Türkçe 2), Helsinki Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Diller Bölümünde, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen okutmanlar tarafından yürütülmektedir. Ayrıca, lisansüstü öğretim yapan Altayistik çalışmaları bölümünde 2018 yılında Karşılaştırmalı Türk Dilleri (Ses bilgisi), 2019'da Eski Türkçe, 2020'de Çağatayca dersleri yürütülmüştür. 2021 yılında ise Osmanlıca ve Özbekçe dersleri okutulmaktadır. Yine kendisi bir Finlandiya Tatarı olan ve Finlandiya Tatar topluluğu onursal başkanı Okan Daher aynı bölümde Tatarca dersleri vermektedir.

Helsinki Üniversitesi Altayistik çalışmaları bölümü, alanında dünyanın sayılı bölümlerinden olmakla birlikte son yıllarda eski etkinliğinden uzaktır. Volker Rybatzki'nin 2018'de vefatı ve Prof. Dr. Juha Janhunen'in 2019 yılında emekli olmasından sonra Altayistik çalışmaları bölümünde yeni

araştırmacılar istihdam edilmemiştir. Bu nedenle, Altayistik bölümünün bir parçası olarak karşılaştırmalı Altay dilleri, Moğolca, Tunguzca gibi dersler artık Helsinki Üniversitesinde verilmese de, Türkoloji ile ilgili yukarıda anılan dersler son yıllarda da okutulmaya devam etmektedir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) desenine uygun olarak yürütülmüştür. Olgu bilim araştırmaları, *"insanların fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleri ile onun hakkında nasıl konuştuklarına odaklanır."* (Patton, 2014: 104). Deneyimlere odaklanan olgu bilim, *"etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygun"* (Merriam, 2013: 26) bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmada, Finlandiyalı öğrencilerin, Türkiye ve Türkçeye yönelik deneyimlerinden hareketle, bu iki *olgu*ya ilişkin ne hissettikleri, ne düşündükleri, yani olumlu ve olumsuz algıları, oluşturdukları metaforlar aracılığı ile belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmada olgu bilim (fenomenolojik) yönteminden yararlanılmıştır. Finlandiyalı öğrencilerin, Türkiye ve Türkçeye yönelik olumsuz algıları da belirlenerek bunları iyileştirmeye yönelik çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Helsinki Üniversitesi Modern Diller Bölümünde Türkçe öğrenen 7 öğrenci oluşturmaktadır. Bölümde öğrenim gören öğrenci sayısının 20 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ulaşılan sayı önemli bir büyüklüğü temsil etmektedir. Ayrıca, çalışma grubunun Finlandiya'da öğrenim görenlerden oluşması çalışma grubunun benzersizliği açısından da oldukça önemlidir. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine (convenience sample) göre belirlenmiştir. Uygun örneklem yöntemi olasılıklı olmayan, örneklem gruba kolay ulaşılabilen, az maliyetli bir yöntemdir (Schonlau, Fricker ve Elliot, 2002: 8-9).

Araştırmanın çalışma grubu 3 kadın, 4 erkek öğrenciden; dört A1, bir A2, bir B1 ve bir B2 öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 4'ü lisans 3'ü de yüksek lisans öğrencisidir.

Veri toplama süreci

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algılarına ilişkin metaforlarını üretebilmelerine yönelik hazırlanan form aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için hazırlanan formlar, öğrencilerin Türkçe düzeyleri farklılık gösterdiğinden (A1-A2-B1-B2) İngilizce hazırlanmıştır. Öğrencilere Türkiye'ye yönelik metafor üretmeleri için, *"Please write your ideas about Turkey using metaphors. (For example; I think Turkey is (like) a/an bridge because it combines two edges.)"* ; Türkçe'ye yönelik algılarının belirlenmesi için, *"Please write your ideas about Turkish using metaphors. (For example; I think Turkey is (like) a/an bridge because it combines two edges.)"* şeklinde açık uçlu iki soru yöneltilerek cevaplamaları istenmiştir.

Hazırlanan form, COVID-19 sürecinde yüz yüze görüşme yapma imkânı olmadığından, dijital ortama aktarılarak *Google Form*a dönüştürülmüştür. Dijital ortamdaki formlar, bölümdeki 20 öğrencinin e-postalarına ayrı ayrı gönderilerek formlardaki sorulara cevap vermeleri beklenmiştir. Ancak 20 öğrencinin tamamı araştırmaya katılmamıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı

olduğundan 7 öğrenci formu doldurarak elektronik ortamda araştırmacılara ulaştırmıştır. Bu veriler üzerinde analizler yapılarak bulgulara ulaşılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada ulaşılan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ile olgu bilim deseninde yapılan araştırmalarda elde edilen veriler tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 75). Öğrencilerin elektronik ortamda doldurdukları formlar iki alan uzmanı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Her iki uzman öncelikle verilerdeki metaforları belirlemiştir. Birbirine benzeyen metaforlar aynı kategoride kodlanarak tekrar sıklıkları hesaplanmıştır. Böylece, verilerin hangi temalar altında toplandığı da belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırma sürecinde elde edilen veriler analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular, iki araştırma sorusu altında toplanmıştır. Finlandiyalı öğrencilerin Türkiye ve Türkçeye yönelik algılarından hareketle oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların gerekçeleri aşağıda verilmiştir.

Birinci araştırma sorusu: *Katılımcılar Türkiye'ye ilişkin algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadır?*

Tablo 1. Finlandiyalı öğrencilerin Türkiye'ye ilişkin ürettikleri metaforlar.

Tema	**Metafor**	***f***
Yiyecek/Gıda	Kebap, tatlı, baharat, soğan	4
Çok Kültürlülük	Gece ve gündüz, farklı renkler ve duygular, zengin kültür, mozaik	4
Türklerin Özellikleri	Sıcak kalpli insanlar, cömert, nezaket, açık sözlü, gerçek (dürüst/samimi)	5
Tabiat	Orman	1
Ev	Maket ev	1
Ön Görülemezlik	Kahve falı, labirent	2
Kültürel Köprü	Asya-Avrupa/Kuzey-Güney arasında köprü	1
Değerli Maden	İnci	1
Olumsuz Algılar	Demanslı bir babaanne, sansür	2
Toplam		21

Tablo 1 incelendiğinde, Finlandiyalı öğrencilerin Türkiye'ye yönelik 9 tema altında toplam 21 metafor ürettikleri görülmektedir. Metaforların *Yiyecek/Gıda (4), Çok kültürlülük (4), Türklerin özellikleri (5), Tabiat (1), Ev (1), Ön görülemezlik (2), Kültürel köprü (1), Değerli maden (1)* ve *Olumsuz algılar (2)* temalarında toplandığı görülmektedir. Üretilen 21 metafordan yalnızca biri olumsuzdur. Bu metaforların 4'ünün *"Yiyecek/Gıda"* teması altında toplandığı görülmektedir. Buna yönelik metaforlar ise *kebap, tatlı, baharat* ve *soğan*dır. Katılımcıların bu tema altında verdikleri cevaplar şu şekildedir:

(K 1): "Türkiye bir kebap gibidir, çünkü çok çeşitli stilleri, baharatları ve tatları kapsar ve fikirleri böler."

(K 4): "Türkiye'nin tüm katmanları nedeniyle soğan gibi olduğunu düşünüyorum." Bu ifadeler katılımcıların, Türkiye'nin birçok farklılığa sahip olduğunu düşündüklerini ve bu farklılıkların bir araya gelerek güzel bir ülke oluşturduğu görüşüne sahip olduklarını göstermektedir.

"Çok kültürlülük" teması altında *gece ve gündüz, farklı renkler ve duygular, zengin kültür, mozaik* metaforları olmak üzere 4 metafor üretildiği görülmektedir. Katılımcıların bu temaya yönelik verdikleri cevapları şu şekildedir:

(K 4): "Bence Türkiye, içindeki farklılıklardan dolayı gece ve gündüz gibidir."

(K 6): "Türkiye'nin birçok rengi ve hissi var."

(K 6): "Türkiye'yi düşündüğümüzde zengin bir kültür, sıcak kalpli insanlar, cömertlik ve nezaket algısı alıyorum. Öte yandan, onları tanıdığınızda insanlar çok açık sözlü ve gerçektir."

(K 7): "Türkiye bir mozaik gibidir çünkü sayısız farklı ülke ve kültürün ortasındadır." Bir önceki temada olduğu gibi, bu temada da öğrenciler Türkiye'nin barındırdığı farklılıkları vurgulamışlardır. Türkiye'nin *gece ve gündüz* gibi birbirine zıt olan düşünceleri barındırdığını, zengin bir kültüre ev sahipliği yaptığını vurgulayan katılımcılar, Türk insanını açık sözlü, nezaket sahibi, sıcak kalpli insanlar olarak görmektedirler.

"Türklerin özellikleri" olarak belirlenen tema altında *sıcak kalpli insanlar, cömertlik, nezaket, açık sözlü, gerçek (dürüst/samimi)* olmak üzere 5 farklı metafor üretildiği belirlenmiştir. Katılımcıların bu temaya yönelik cevapları şu şekildedir:

(K 6): "Türkiye'yi düşündüğümüzde zengin bir kültür, sıcak kalpli insanlar, cömertlik ve nezaket algısı alıyorum. Öte yandan, onları tanıdığınızda insanlar çok açık sözlü ve gerçektir."

Katılımcılar bu görüşleriyle, Türklerin açık sözlü, dürüst, sıcakkanlı, cömert insanlar olduğunu ve zengin bir kültüre sahip olduklarını belirtmişlerdir.

"Tabiat" teması altında katılımcılar yalnızca *orman* metaforunu üretmişlerdir. Katılımcıların buna yönelik verdikleri cevap şu şekildedir:

(K 6): "Türkiye bir orman gibidir, oradan her şeyi bulabilirsiniz." Bilindiği gibi ormanlar, bünyesinde birçok farklı canlıya ev sahipliği yapan, canlılara hayat veren bir yapıdır. Katılımcılar Türkiye'yi bir ormana benzeterek ülke içerisinde birçok farklı kesimin hayat bulduğu ve çeşitli imkânlara sahip olduğunu vurgulamışlardır.

"Kültürel köprü" temasına yönelik *Asya-Avrupa / Kuzey-Güney arasında bir köprü* şeklinde bir adet metafor üretilmiştir. Buna yönelik verilen cevap aşağıdadır:

(K 7): "Türkiye bir köprü gibidir. Çünkü doğu ile batı (ve aynı zamanda güney ile kuzey) arasındadır." Katılımcıların bu ifadesi ile Türkiye'nin yalnızca doğu-batı arasında değil, kuzey-güney arasında da bir köprü işlevi olduğu vurgulanmıştır.

Katılımcıların verdikleri cevaplardan biri, *"Değerli maden"* teması altında değerlendirilmiştir. Buna yönelik verilen cevap aşağıdadır:

(K 1): "Türkiye, dış itibarından çok daha parlak olduğu için kabuğuyla kaplanmış bir incidir." Bu ifade ile katılımcı, Türkiye'nin aslında olduğundan daha güçlü, daha önemli ve değerli olduğunu belirtmiştir. Ancak bir inci gibi, kabuğunun altında bütün bu değerlerin gizlendiğini vurgulamıştır.

Katılımcılar tarafından üretilen metaforlardan ikisi *"Olumsuz algılar"* teması altında değerlendirilmiştir. Buna yönelik cevaplar aşağıdadır:

> *(K 5): "Türkiye demanslı bir büyükanne gibidir: Birçok torunu (etnik köken) vardır, ancak hepsine aynı adla (Türk) hitap eder.*
>
> *(K 3): "Türkiye ikiyüzlü, çünkü sansürle denetlenmesine rağmen ifade özgürlüğü olduğunu iddia ediyor."*

Olumsuz görüşler incelendiğinde ise, Türkiye'de yaşayan toplulukların tamamına neden "Türk" denildiğinin sorgulandığı ve yadırgandığı görülmektedir. Ayrıca, düşünce özgürlüğünün olduğu bir ülke olmasına rağmen sansürün denetleyici bir mekanizma olarak kullanıldığı da vurgulanmaktadır.

İkinci araştırma sorusu: *Katılımcılar Türkçe'ye ilişkin algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadır?*

Tablo 2. Finlandiyalı öğrencilerin Türkçe'ye ilişkin ürettikleri metaforlar.

Tema	**Metafor**	***f***
Türkçenin Özellikleri	Dolmuş gibidir, şiir gibi, şarkı gibi, tahta veya lego blokları	4
Türkçe Öğrenmek	Engebeli bir yol, kapı	2
Toplam		6

Tablo 2 incelendiğinde, Finlandiyalı öğrencilerin Türkçe'ye yönelik 2 tema altında toplam 6 metafor ürettikleri görülmektedir. Metaforların *Türkçenin özellikleri (4)* ve *Türkçe öğrenmek (2),* temalarında toplandığı görülmektedir. Üretilen 6 metafor içinde olumsuz metafor bulunmamaktadır. Katılımcılar tarafından *"Türkçenin özellikleri"* temasına yönelik 4 metafor üretilmiştir. Buna yönelik verilen cevaplar şu şekildedir:

> *(K 5): "Türk dili bir dolmuş gibidir. Tam minibüs-cümlenin dolu olduğunu düşündüğünüzde her zaman bir son ek-yolcu için yer vardır.*
>
> *(K 3): "Türkçe müzik ya da şiir gibidir. Çünkü ünlüler ve ünsüzler uyum içinde olmak zorundadır."*
>
> *(K 6): "Türkçe bir şiir gibidir ve kulağa bir şarkı gibi gelir. Bunu duymak çok hoş bir şey."*
>
> *(K 1): "Türkçe, tahta bloklar veya lego blokları gibidir. Çünkü kelimeleri tamamlamak için farklı küçük ögelerden kelimeler inşa edersiniz."* Katılımcıların *"Türkçe"ye* yönelik görüşleri incelendiğinde sondan eklemeli bir dil olmasının kullanıcıları açısından önemli bir kolaylık sağladığı; Türkçe'nin ses uyumları açısından müzik ya da şiir gibi kulağa hoş geldiği; ayrıca küçük sayılabilecek eklerin, seslerin anlam kurma sırasında önemli işlevlere sahip oldukları ve bu yönüyle oldukça önemli oldukları görüşü ön plana çıkmaktadır.
>
> *"Türkçe öğrenmek"* temasına yönelik iki metafor üretilmiştir. Buna yönelik cevaplar şu şekildedir:
>
> *(K 2): "Bence Türkçe bir kapı gibidir. Çünkü başka bir kültüre açılır."*
>
> *(K 4): "Türkçe öğrenmenin engebeli bir yolda ilerlemeye benzediğini düşünüyorum. Çünkü öğrenmesi bazen kolay bazen zor."* Katılımcılar bu görüşleriyle, Türkçe ile yeni bir dünyaya giriş yapabileceklerini, Türkçe öğrenmenin zor ve kolay yönlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Tartışma ve sonuç

Katılımcıların, Türkiye'ye yönelik 21 metafor ürettiği ve bu metaforların ikisinin (K3; K5) olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üretilen metaforların, *Türkiye'nin zengin kültürü, Türk insanının*

özellikleri, yemek, coğrafî açıdan köprü niteliği taşıması, ev gibi temalar altında toplandığı belirlenmiştir. Uçak (2017), Iraklı öğrencilerin Türkiye algılarını incelediği çalışmasında, Iraklı öğrencilerin Türk halkını "hoşgörülü" olarak tanımladıklarını, katılımcıların Türkiye'yi "çok kültürlü bir merkez" olarak gördüklerini belirlemiştir. Ayrıca, Yiğit (2021) tarafından Saraybosnalı öğrencilerin Türkiye algılarının belirlenmesine yönelik yapılan çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin önemli bir bölümü, *"Türkiye'yi ve Türk kültürünü takdir ediyorum"* maddesinde yoğunlaşmıştır (Yiğit, 2021: 214). Karatay ve Kartallıoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada da, Türkiye'de öğrenim gören Moğol öğrencilerin Türkiye'ye yönelik olumlu metaforlar geliştirdikleri; yani olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan Finlandiyalı öğrencilerin de bu yönde metafor geliştirdikleri düşünüldüğünde, araştırmanın bulgularının benzer çalışmaların bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Türkiye'de öğrenim görmemelerine rağmen böyle bir algıya sahip olmaları ayrıca önemlidir.

K5, Türkiye'de birçok farklı etnik grubun yaşadığını ve bu etnik grupların tamamına "Türk" denildiğini ifade ederek bunu, *demans hastası bir babaanne* metaforu ile açıklamıştır. Diğer etnik grupların unutulduğunu ima etmiş ve bunun ancak *unutkanlık* ile mümkün olabileceğini belirtmiştir. K3 ise, Türkiye'de sansürün bulunduğunu ancak bunun inkâr edildiğini savunarak, Türkiye'yi *"iki yüzlü"* olarak nitelemiştir.

Finlandiyalı öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algıları incelendiğinde, bu algıların yemek, kültür, Türk insanının ve Türkçe'nin özellikleri ile Türkçe öğrenmek gibi temalar altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların, Türkiye'nin ekonomik durumu, uluslararası güç, ordu-millet anlayışı, uluslararası ortamlardaki etkinliği gibi konulara ilişkin herhangi bir metafor üretmedikleri görülmektedir. Bozkuş ve Arı (2017) tarafından Ermenistan, Gürcistan ve Azerbaycanlı öğrencilerin Türkiye algıları üzerine yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin %77,5'i Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye'yi, *dünyadaki konumu açısından güçlü bir ülke* olarak değerlendirirken, Türkiye'de bir süre yaşadıktan sonra bu düşüncelerinin %56,6'ya gerilediği belirlenmiştir. Yabancı öğrencilerin Türkiye'ye geldikten sonraki algıları farklılık gösterse de Türkiye'nin konumu açısından güçlü bir ülke olduğu her iki durumda da ön plana çıkmaktadır. İlgili bazı çalışmaların (Uçak, 2017; Göver & Yavuzer, 2015; Yirik, Uslu ve Küçük, 2015) Irak, Suriye gibi yakın coğrafyadan gelen yabancı uyruklular ile gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, Türkiye'ye yönelik algının, daha önceden Türkçeyi bilme, Türkleri tanıma gibi aşinalık durumlarına bağlı olduğu düşünülebilir. Ancak ülkeye gelmeden önce, Türk kültürüne, Türkçe'ye ve Türklere aşina olmanın, ülke imajı üzerinde etkisinin bulunmadığı yapılan çalışmalarla belirlenmiştir (Kahraman, 2018: 108-109). Finlandiyalı öğrencilerin, *Türkiye'nin gücüne* ya da bölgesindeki durumuna yönelik herhangi bir metafor üretmemeleri, Finlandiyalıların bir ülkenin askeri, siyasi gücüne çok fazla önem vermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, Finlandiyalı öğrencilerin, Türkiye ve Türkçe'ye yönelik, bu temalarda herhangi bir algılarının olmadığını; başka bir deyişle Türkiye'yi bu alanlarda yeterince tanımadıklarını göstermektedir. Boylu ve Işık (2017) çalışmalarında, uluslararası öğrencilerin Türkçeye ilişkin algılarını *diller arası benzerlik, olumlu his, ihtiyaç ve kolay bulma* temaları altında toplamıştır. Çalışma grubunu çeşitli milletlere mensup 100 öğrencinin oluşturduğu ilgili çalışma ile bu çalışmanın sonuçları genel olarak örtüşmemektedir. Bu durumun arasında, Finlandiya'nın sosyo-ekonomik, eğitim ve daha birçok açıdan gelişmiş bir ülke olması, Türkçe ve Türkiye'ye yeterince ilgi duyulmaması gibi nedenler sayılabilir.

Katılımcıların Türkçeye yönelik 2 tema altında toplam 6 metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforların 5'i olumlu 1'i ise olumsuzdur. Türkiye'ye yönelik 21 metafor üretilirken, Türkçe'ye yönelik 6 metafor üretilmesi, katılımcıların Türkiye'ye daha çok ilgi duyduğu şeklinde yorumlanabilir. Ülkeye olan bu ilgi ve merak duygusunun, onları Türkçe öğrenmeye yönelttiği düşünülmektedir. Akkaya (2013)

Suriyeli mültecilerin Türkçe algılarını incelediği çalışmasında, Suriyelilerin %96,2'sinin olumlu metafor geliştirdiğini belirlemiştir. Çalışma grubunun Türkçe'ye yönelik geliştirdiği metaforların, kendi ülkelerinden göçe zorlanmaları nedeniyle biraz daha duygusal metaforlar (ev, anne vb.) geliştirdikleri görülmektedir. Karatay (2016: 71) Türkiye'de yaşayan Iraklı öğrencilerin Türkçe algılarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin olumlu algıya sahip olduklarını belirlemiştir. Bu algıyı oluşturan metaforların da Suriyeli öğrencilerle benzerlik taşıdığı görülmektedir. Finlandiyalı katılımcıların ise Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması (K5: dolmuş metaforu vb.) gibi yapısal özelliklerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Yani Finlandiyalı öğrencilerin, Türkçe'ye yönelik duygusal algılarının en azından yoğun bir şekilde olmadığını söylemek mümkündür.

Çeşitli ülkelerden Türkiye'ye öğrenim görmek için gelen Sakarya Üniversitesindeki 13 öğrencinin Türkçe'ye yönelik algıları, Gürbüz ve Güleç (2016) tarafından metaforlar aracılığı ile incelenmiştir. Katılımcılar, Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasının, onların Türkçe öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak bu durum, Finlandiyalı öğrenciler için olumlu bir yapısal özelliktir. K5'in ürettiği *dolmuş* metaforu, Türkçenin her zaman bir son ek ile bittiği düşünülen kelime, fiil veya diğer ögelerin devam ettirilebileceğini göstermektedir. Araştırma, bu yönüyle, diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bu durumun en önemli nedenleri arasında, Fincenin de sondan eklemeli bir dil olması gösterilebilir. Tipolojik olarak Altay dilleri ile benzerlikler gösteren Fincede, Türkçede olduğu gibi, yapım ve çekim morfolojisi son ekler aracılığıyla gerçekleşir. Buna hâl kategorisinden bir örnek vermek gerekirse; **talo** (ev), talo-**on** (ev-**e**), talo-**ssa** (ev-**de**), talo-**sta** (ev-**den**) (Karlsson 2012: 110-112). İki dil arasındaki bu benzerlik, öğrencilerin daha kolay Türkçe öğrenmesinde etkili olacaktır. İki öğrenci ise, Türkçe öğrenmeyi *engebeli bir yol ve kapı* metaforlarıyla tanımlamıştır.

Yabancı dil öğretiminde algı çalışmaları 1980'li yıllardan itibaren artan bir ilgiye sahiptir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bireylerin algılarının belirlenmesi, öğretim sürecinin düzenlenmesi, öğreticilerin yetiştirilmesi, ders araç-gereçlerinin hazırlanması gibi birçok konuda yol gösterici olacaktır. Özellikle ülkelere yönelik Türkçe öğretimi politikalarının geliştirilmesinde bu tür çalışmalar ilgililere yol gösterici olacaktır.

Kaynakça

Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. EKEV Akademi Dergisi. 17(56), 179-190.

Boylu, E. & Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi. 5(3), 450-471.

Bozkuş Deveci, Y. & Arı Bekci, E. (2017). Güney Kafkasya kökenli öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önceki ve geldikten sonraki Türkiye algılarının değişimi. Bostancı Kırtasiye & Matbaacılık.

Demirci, K. (2016). Metafor: Bir anlatım ve üretim mekanizması. M. Sarıca, B. Sarıca (Ed.) Dil bilimleri kültür ve edebiyat içinde (s. 330-343). Ankara: Padam Yayınları.

Fang, S. (2015). College EFL learners' metaphorical perceptions of English learning. The Journal of Asia TEFL. 12(3), 61-79.

Göver, İ. H. & Yavuzer, H. (2015). Kayseri'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Kayseri, Türkiye ve İslam algısı. Turkish Studies. 10/2, 1025-1050.

Gürbüz, R. & Güleç, İ. (2016). Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. Sakarya University Journal of Education. 6/2, 141-153.

Halén, H. (1990). *Janua Orientis : luettelo Aasian ja Afrikan kielten ja kulttuurien opettajista ja opetuksesta Turun Akatemiassa sekä Helsingin yliopistossa 1640-1990*. Helsinki: Helsingin Yliopisto.

Hoang, H. (2014). Metaphor and second language learning: The state of the field. The Electronic Journal for English as a Second Language. 18(2), 1-27.

Kahraman, E. (2018). Türkiye bursları ile İstanbul'a eğitime gelen öğrencilerin Türkiye'ye aşinalıkları ile Türkiye imajı ve kişiliği algısı ilişkisi. İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi. 6/13, 67-112.

Karatay, H. (2016). Iraklı öğrencilerin Türkiye ve Türkçe metaforu. Yeni Türkiye. 22(84), 69-72.

Karatay, H. & Kartallıoğlu, N. (2019). Moğol öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algıları. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 19(3), 1016-1028.

Karlsson, F. (2002). Finnish: An essential grammar. London: Routledge.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). Metaforlar: Hayat, anlam ve dil. (G. Y. Demir Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Littlemore, J. & Low, G. (2006). Metaphoric competence and communicative language ability. Applied Linguistics. 27(2), 268-294.

Low, G. (2003). Validating metaphoric models in applied linguistics. Metaphor and Symbol. 18(4), 239-254.

Low, G. (2008). Metaphor and education. R. M. Gibbs (Ed.), The Cambridge handbook of metaphor and thought, içinde (s. 212-231). New York: Cambridge University Press.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (3. Baskı). (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Patton, M. Q (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. Baskı). (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Riley, P. A. (2009). Shifts in beliefs about second language learning. RELC Journal. 40(1), 102-124.

Schonlau, M., Fricker, R. D. & Ellıot, M. N. (2002). Conducting research surveys via e-mail and the web. Santa Monica: RAND Publications.

Uçak, S. (2017). Irak'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı. Turkish Studies. 12/14, 491-512.

Yıldırım A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yiğit, M. (2021). Saraybosna Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerlerin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebepleri. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 11/1, 207-216.

Yirik, Ş., Uslu, A. & Küçük, F. (2015). Yerleşik yabancıların Türkiye'ye ilişkin sosyo kültürel algılarının demografik özelliklerine göre incelenmesi. Bartın Üniversitesi İ. İ. B. F. Dergisi. 6/11, 263-282.

22- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde aracılık

Kemalettin DENİZ[1]

İsmail Yavuz ÖZTÜRK[2]

Yunus Emre ÇEKİCİ[3]

APA: Deniz, K.; Öztürk, İ. Y.; Çekici, Y. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde aracılık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 347-357. DOI: 10.29000/rumelide.1340815.

Öz

Diller için çerçeve metin fikri, Avrupa Konseyi'nin Avrupa'daki dil öğretimine bir standart kazandırma düşüncesinden doğmuştur. İlk defa 2001 yılında yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Çerçeve Metin), 2018 ve 2020 yıllarında güncellenmiştir. 2020 yılında yayımlanan Çerçeve Metin'in en temel kavramlarından biri "aracılık"tır. 21. yüzyılda toplumların artan dilsel ve kültürel çeşitliliği aracılık becerisinin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Aracılık iletişimsel bir işlev, eş deyişle bağımsız bir öğrenme alanı olarak Çerçeve Metin'de kendine yer bulmuştur. Çerçeve Metin'de bu kavram "etkinlik" ve "strateji" olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Etkinlik boyutunu "bir metne aracılık etme", "kavramlara aracılık etme" ve "iletişimsel aracılık"; strateji boyutunu "yeni bir kavramı açıklama" ve "bir metni basitleştirme" oluşturmaktadır. Her bir etkinlik ve stratejiye ait tanımlayıcılar öğrenici düzeylerine göre tablolar hâlinde sunulmuştur. Dört temel dil becerisine dayalı geleneksel yaklaşım dilin karmaşık doğasının anlaşılmasında ve öğretiminde yetersiz kalmış, bunun sonucunda etkileşimle birlikte aracılık becerisi merkeze alınmaya başlamıştır. Türkiye de Avrupa Konseyi üyesi olduğundan dolayı Çerçeve Metin'in, dil öğretim süreçlerinde esas alınması gerekmektedir. Bu çalışmada Çerçeve Metin'den hareketle aracılık becerisini tanımlamak ve bu becerinin kavram alanını belirginleştirmek, ardından da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aracılık becerisinin yerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Derleme niteliğindeki bu çalışmada, Çerçeve Metin'de yer alan "aracılık etkinlikleri" ve "aracılık stratejileri" özetlenerek yorumlanmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın iletişimsel ve işlevsel dil öğretimi araştırmalarına kuramsal bir dayanak oluşturması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Aracılık, çerçeve metin, iletişimsel yaklaşım, iletişimsel dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), kemalettindeniz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7531-490X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1340815]

2 (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Mersin, Türkiye), iyavuzozturk@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6256-4387

3 Öğr. Gör., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Adana, Türkiye), yecekici@atu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0247-3779

Mediation concept in the Common European Framework of Reference for Languages within the scope of teaching Turkish as a foreign language

Abstract

The idea of a framework of reference for languages arose from the Council of Europe's idea to set a standard for language teaching in Europe. Common Framework Reference for Languages (CEFR), which was first published in 2001, was updated in 2018 and 2020. One of the most basic concepts of the CEFR published in 2020 is 'mediation'. The increasing linguistic and cultural diversity of societies in the 21st century necessitated the development of mediation skills. Mediation has found its place in the CEFR as a communicative function, that is, as an independent learning field. In the CEFR, this concept has been examined in two aspects as "activity" and "strategy". The activity aspect includes "mediating a text", "mediating concepts" and "mediating communication"; the strategy aspect consists of "explaining a new concept" and "simplifying a text". The traditional approach based on four basic language skills has been insufficient in understanding and teaching the complex nature of language; as a result of this, the mediation skill began to be centered with interaction. Since Turkey is a member of the Council of Europe, the CEFR should be taken as a basis in language teaching processes. It is aimed to define the mediation skill based on the CEFR, to clarify the concept area of this skill, and then to reveal the place of mediation skill in teaching Turkish as a foreign language. in this review article. It is expected that the study will form a theoretical basis for communicative and functional language teaching research.

Keywords: Mediation, common framework reference for languages (CEFR), communicative approach, communicative language teaching, teaching Turkish as a foreign language

1. Giriş

Yabancı dilde iletişim kurma yetisi, 21. yüzyılın karmaşık ve zorlu koşullarıyla başa çıkmak için bir anahtar niteliğindedir. Küreselleşen dünyada insanın kendisini var edebilmesi ve yaşamını anlamlandırabilmesi için yabancı/ikinci dilde iletişim kurmak, bir tercih olmaktan çok artık bir zorunluluk hâlini almıştır. Bu nedenle iletişim yetisini ve işlevsel dil kullanımını merkeze alan iletişimsel yaklaşım son elli yılda yabancı dil öğretimine damgasını vurmuş, hatta "yabancı dil öğretiminin tek hâkimi" (Yavuz & Şimşek, 2008, s. 60) olmuştur. Artık yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenicilere dil bilgisi kurallarını öğretmek, sözcük ezberletmek veya çeviri yaptırmak değil; gündelik yaşamdan yola çıkarak dili anlama ve kullanma becerisini eşgüdüm içinde öğrenicilere kazandırmaktır. Başka bir deyişle iletişimsel yaklaşım öğrenicilerin sosyal gereksinimlerine yanıt vermeye çalışarak yabancı dil öğretimini gerçek yaşama yaklaştırmıştır. Bu doğrultuda Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Çerçeve Metin) de eylem odaklı bir yaklaşımı temel alarak öğrenicilerin yabancı dilde iletişim kurmasının nasıl öğretileceğini standartlaştırmaktadır (CEFR, 2020). Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda da öğrenicilerin iletişim becerisini geliştirmek temel amaçlar arasında yer almaktadır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020). Dolayısıyla iletişim yetisi son yıllarda önemli bir ivme kazanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin de merkezî kavramlarından biridir. Bu noktada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin kuramsal alt yapısını zenginleştirebilmek için iletişim yetisinin alt boyutlarını belirginleştirmek gerekmektedir.

Hymes'in (1972) dilbilime ve dil öğretimine armağan ettiği "iletişim yetisi" kavramı, çok boyutlu ve sosyal bir olgudur. Bu nedenle yabancı dilde iletişim yetisini geliştirmek için öğrenicilere çeşitli alt

becerileri edindirmek gerekmektedir. Bu noktada "aracılık", iletişim kurma yetisini bütünleyen becerilerden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Güncellenen Çerçeve Metin'de (CEFR, 2020) üzerinde önemle durulan aracılık (mediating) en genel anlamıyla iletişim sürecini sağlamlaştırmak ve akıcılaştırmak için bir kişinin üstlendiği kolaylaştırıcı rol şeklinde tanımlanabilir. Aracı anlaşılmayan veya yanlış anlaşılan bir metni, kavramı veya iletişimsel durumu anlaşılır kılan kişidir. Aracılık iletişim sürecindeki eksik ve yanlış anlamaları onarma, anlaşılmayan durumları berraklaştırma eylemidir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda da aracılık "alıcı ve kaynak kişi/ler arasında dil ve kültürle ilgili bir sebeple iletişim kurulamaması durumunda çeviri, yorumlama, açıklama, ayrıntılandırma, grafik-diyagram vb. deşifre etme, örnekleme, kalıp ifadeleri açıklama, özetleme, soru sorma, sorulara cevap verme, öneri sunma gibi yazılı ve/veya sözlü etkinliklerle iletişimi mümkün kılma ve sürdürme durumudur (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s. 20)."

Bu yönüyle aracılığın sosyal yaşamda merkezî bir rol üstlendiği kolaylıkla görülebilir. İnsanlar sosyal yaşamda iletişim sürecini sağlamlaştırmak ve kolaylaştırarak için ya aracı rolünü üstlenirler ya da bir aracının yardımına gereksinim duyarlar. Gerçek yaşam aracılık ilişkileriyle örülüdür. Dolayısıyla öğrenicilerini gerçek iletişim durumlarına hazırlamayı amaçlayan yabancı dil öğretiminde de aracılık becerisine yer vermek kaçınılmazdır.

Anlaşılacağı üzere aracılık becerisi bir dilde iletişim kurmanın hem yöntemi hem de hedefidir. Başka bir deyişle yabancı bir dilde iletişim yetisini geliştirmek için aracılığa gereksinim duyulmakta ve yabancı dil eğitiminin sonucunda öğrenicinin aracılık becerisini kazanması hedeflenmektedir. Bu nedenle güncellenen Çerçeve Metin (CEFR, 2020), "aracılık" becerisine özel bir yer ayırmakta ve aracılığın alt boyutlarını dil düzeylerine göre belirginleştirmektedir. Ayrıca alan yazınında aracılık becerisinin öğrenicilerin dil kullanımını geliştirdiğini ortaya koyan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Seng, Pou ve Tan (2003, s. 11), aracı yaklaşım sayesinde öğrenicinin deneyimlenen dünyanın anlamlı bir içsel modelini geliştireceğini belirtmektedir. Nort ve Piccardo (2016), aracılık odaklı dil eğitimin anlamlı ve etkili bir dil öğrenime zemin hazırlayacağını vurgulamaktadır. Tüm (2020), yabancı dil olarak Türkçe öğrenicilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede aracılığın anahtar bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır. Kabay (2020), aracılık etkinliklerinin çok kültürlü ve çok dilli yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında, öğretmen ve öğrenicinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak öğrenme ve öğretme biçimlerini daha verimli hâle getirdiğini ifade etmektedir.

Vygotsky ve Fuerstein'ın sosyal yapılandırmacılık kuramına dayanan aracılık (Asmalı, 2018; Cheng, 2011; Sıvacı, 2017), dil öğretimi alan yazınında görece yeni bir kavramdır. Gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretiminde aracılıktan ziyade, dört temel dil becerisini (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmeye odaklanan geleneksel yaklaşımın hâlâ egemen yaklaşım olduğu söylenebilir. Ancak Çerçeve Metin'de (CEFR, 2020, s. 33), dil öğretimini dört temel dil becerisi üzerinden yapılandıran geleneksel yaklaşımın iletişimin karmaşık doğasını ve gerçekliğini anlamada yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır. Çerçeve Metin dört temel dil becerisinden ziyade anlamın birlikte inşa edildiği, etkileşime dayalı gerçek yaşamdaki dil kullanımlarına odaklanan dört temel iletişimsel işlevi merkeze almaktadır. Alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık, Çerçeve Metin'de temel alınan dört temel iletişimsel işlevdir. Nort ve Piccardo (2016, s. 9) Çerçeve Metin'de dört temel iletişimsel işleve odaklanan bu yaklaşımı etkileşimin sadece alımlama ve üretimden ibaret olmaması, aynı zamanda anlamın birlikte inşa edilmesi gerçeğiyle açıklar ve "dilin sosyal boyutunun eşsiz bir itirafı" olarak değerlendirir. Görüldüğü gibi dört temel iletişimsel işlevi merkeze alan çağdaş dil öğretim yaklaşımları, doğal olarak dört temel dil becerisini de kapsamaktadır. Güncel yaklaşımlar dört temel dil becerisi odaklı geleneksel yaklaşımda göz ardı edilen dilin gerçek yaşamdaki sosyal ve karmaşık boyutunu öğretim sürecinin merkezine almaktadır. Bu

noktada dilin iletişimsel ve sosyal boyutunun vazgeçilmezi olarak aracılık, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üzerinde durulması gereken becerilerden biri olarak ön plana çıkmaktadır.

Görüldüğü gibi "aracılık" güncel yabancı dil öğretimi çalışmalarının odağında yer alan kavramlardan biridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise aracılığı ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin, DergiPark Akademik ve Education Resources Information Center (ERIC) veri tabanlarında "yabancı dil olarak Türkçe öğretimi", "aracılık"; "teaching Turkish as a foreign language", "mediating", "mediation" anahtar kelimeleriyle yapılan taramada aracılık kavramını konu edinen bir makale ve iki yüksek lisans tezi tespit edilmiştir. Bu çalışmalar yazma eğitimi (Tüm, 2020), öğretim programları ve öğretim materyalleri (Abacıoğlu, 2021), çok dilli ve kültürlü sınıflarda okuma eğitimi (Kabay, 2020) konularıyla sınırlıdır. Alan yazınında aracılığın yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yerini belirginleştiren, bu kavramın alt boyutları ve anlam alanı değerlendiren bütüncül bir çalışma bulunmamaktadır. Bu eksiklik yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilin iletişimsel ve sosyal doğasının eksik olarak ele alınması sorununu doğurmaktadır. Bu çalışmada Çerçeve Metin'den hareketle aracılık becerisinin kavram alanını belirginleştirmek, ardından da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aracılık becerisinin yerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Derleme niteliğindeki bu çalışmada Çerçeve Metin'de yer alan "aracılık etkinlikleri" ve "aracılık stratejileri" (CEFR, 2020, s. 91-122) özetlenerek yorumlanmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın iletişimsel ve işlevsel dil öğretimi araştırmalarına kuramsal bir dayanak oluşturması beklenmektedir.

2. Çerçeve metinde aracılık

Çerçeve Metin fikri Avrupa Konseyi'nin Avrupa'daki dil öğretimine bir standart kazandırma düşüncesinden doğmuştur. Türkiye de Avrupa Konseyi üyesi olduğu için Çerçeve Metin'in hem Türkçeye kazandırılması hem de ülkemizdeki dil eğitim ve öğretim süreçlerinde esas alınması gerekmektedir. İlk defa 2001 yılında yayımlanan Çerçeve Metin önce 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ardından aynı metin 2013 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yönetiminde Avrupa Dil Sertifikaları Kurumu "TELC" tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İlerleyen yıllarda Çerçeve Metin'i güncelleme çalışmaları başlamıştır. Çerçeve Metin ilk olarak 2018 yılında güncellenmiştir ancak bu güncelleme Türkçeye çevrilmemiştir. 2020 yılında bir kez daha güncellenen Çerçeve Metin ise 2021 yılının Kasım ayında MEB tarafından "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme, Tamamlayıcı Cilt (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021)" başlığıyla Türkçeye çevrilmiştir. Güncel Çerçeve Metin'in en özgün ve temel kavramlardan biri ise "aracılık"tır.

Çerçeve Metin'de öğrenici bazen aynı dilde, bazen kiplikler (modality) arasında (örneğin konuşmadan işaret diline çevirmek gibi kodlama sistemleri arasında), bazen de bir dilden diğerine köprüler kuran ve anlamı inşa etmeye veya iletmeye yardımcı olan, yani aracılık rolünü üstlenen sosyal bir aktördür. Aracılık kavramı iletişim ve/veya öğrenme için iklim ve koşulları yaratmayı, yeni anlamlar inşa etmek için iş birliği yapmayı, başkalarını yeni anlam oluşturmaya veya anlamaya teşvik etmeyi, yeni bilgileri uygun bir biçimde iletmeyi merkeze almaktadır. Bu kavram Çerçeve Metin'de etkinlik ve stratejiler bağlamında sunulmuştur.

2.1. Aracılık etkinlikleri

Çerçeve Metin'de aracılık etkinlikleri "bir metne aracılık etme", "kavramlara aracılık etme" ve "iletişimsel aracılık" olmak üzere üç ana başlık altında ele alınmıştır. Bu bölümde söz konusu aracılık etkinlikleri alt boyutlarıyla birlikte özetlenmiş ve değerlendirilmiştir.

2.1.1. Bir metne aracılık etme

Çerçeve Metin'de bir metne aracılık etme "genellikle dilsel, kültürel, semantik veya teknik engeller nedeniyle bir metnin içeriğine erişemeyen bir kişiye o metnin içeriğini aktarmak" (CEFR, 2020, s. 91) şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle bir metne aracılık etme metni anlaşılır kılmak için yapılan faaliyetleri kapsamaktadır. "Bununla birlikte bu kavram bir metne kendi başına aracılık etmeyi (örneğin bir ders sırasında not alırken) veya metinlere, özellikle yaratıcı ve edebî olanlara yönelik tepkilerini ifade etmeyi içerecek şekilde daha da geliştirilmiştir." (CEFR, 2020, s. 91). Dolayısıyla bir metne aracılık ederken öğrenici, bir aracıya ihtiyaç duyabileceği gibi, bazen bizzat kendisi de "aracı" rolünü üstlenebilmektedir.

Çerçeve Metin'e göre bir metne aracılık etme farklı diller arasında olabileceği gibi, aynı dilin farklı değişkeleri veya kiplikleri (örneğin konuşmadan işaret diline dönüştürme eylemindeki gibi farklı kodlama sistemleri) arasında da olabilir. Ayrıca aynı dilin bir değişkesine (bölgesel, coğrafi, sosyal, dil kullanım çeşitleri) ait üsluplar/tarzlar (register) arasında veya tüm bunların birleşimi arasında da aracılık yapılabilir.

Bir metne aracılık etme yedi alt boyuttan oluşmaktadır:

1. Belirli bilgileri aktarma
2. Verileri açıklama
3. Metni işleme
4. Yazılı bir metni çevirme
5. Not alma (derslerde, seminerlerde, toplantılarda vb.)
6. Yaratıcı metinlere yönelik kişisel tepkiyi tarif etme
7. Yaratıcı metinlerin analizi ve eleştirisi

Metne aracılık etmenin birinci alt boyutu belirli bilgileri aktarmadır. Burada kastedilen, bir metindeki konuyla doğrudan ilgili olan bilgi parçasının kaynak metinden çıkarılıp başka birine iletilmesidir. Öğrenici bu süreçte kaynak metni taramaktadır. Öğreniciden temelde sözlü, yazılı veya işaret diliyle oluşturulmuş metinlerden zaman, yer, fiyat gibi bilgileri; yönlendirme veya talimat ifadelerini; önce kılavuz, broşür gibi basit bilgilendirici metinlerde, sonra daha karmaşık ve uzun bilgilendirici metinlerde yer alan ilgili ve belirli bilgileri iletebilmeleri beklenmektedir.

Metne aracılık etmede ele alınan ikinci boyut verileri açıklamadır. Verileri açıklama grafik, diyagram gibi görsellerde yer alan bilgilerin söze dönüştürülmesini kapsamaktadır. Örneğin öğrenici, bir Power Point sunumunda yer alan bir grafiği açıklarken verileri açıklama becerisini kullanmaktadır. Verileri açıklama kapsamında, genel anlamda öğreniciden grafik ögelerini betimleyebilmesi, grafiklerdeki eğilimleri ortaya koyabilmesi, çubuk grafikleri yorumlayabilmesi ve grafik hâlinde sunulan deneysel verilerin ilgili noktalarını seçip yorumlayabilmesi beklenmektedir.

Metne aracılık etmenin üçüncü boyutu metni işlemedir. Metni işleme, kaynak metindeki bilgileri anladıktan sonra bu metni genellikle özetleyerek bağlama uygun başka bir metne dönüştürmeyi kapsamaktadır. Bu nedenle metni işlemede öğrenicinin metni dikkatli bir biçimde okuyarak metindeki ana noktalara ve fikirlere odaklanması gerekir. Bu boyutun anahtar kelimesi "özetleme"dir. Öğreniciden kaynak metindeki temel noktaları özetlemesi, farklı kaynaklardan amaca uygun bilgi ve argümanları derleyebilmesi, kaynak metnin amacını ve bakış açısını belirleyip açıklayabilmesi beklenmektedir.

Metne aracılık etmenin dördüncü boyutu yazılı bir metni çevirmedir. Bu eylem söz konusu metni sözlü/işaret dili kullanarak veya yazılı çevirmeyi kapsamaktadır. Sözlü/işaret dili yoluyla çeviride, başlangıç düzeyinde öğrenicilerden metindeki temel bilgileri yakalayarak kabataslak bir çeviri sunabilmeleri; daha yüksek seviyelerde ise ince ayrıntıları yakalayarak çeviri yapabilmeleri beklenmektedir. Yazılı çeviride öğreniciden beklenen kaynak metindeki ince ayrıntıları yakalayıp ifade biçiminin ve yapıların çeviriyi ne ölçüde etkilediğine dikkat ederek anlaşılır bir çeviri ortaya koymalarıdır.

Metne aracılık etmenin beşinci boyutu not almadır. Bu beceri eğitimsel ve mesleki yaşamda gerekli bilgileri anlama ve bunları tutarlı bir biçimde yazabilmeyi kapsamaktadır. Öğrenicilerden başlangıç seviyelerinde duydukları ve gördükleri her şeyi, ilerleyen aşamalarda neyin önemli neyin önemsiz olduğunu ayırt ederek sadece gerekli kısımları not almaları beklenmektedir.

Çerçeve Metin'de buraya kadar bilgilendirici metinler üzerine kurgulanan alt boyutlar ortaya koyulduktan sonra yaratıcı metinlere aracılık da ele alınmıştır. Bu bölümde yaratıcı metinlere yönelik kişisel tepkiyi tarif etme ile birlikte bahsi geçen metinlerin analiz ve eleştirisine ilişkin bilgiler ve tanımlayıcılar sunulmuştur.

Yaratıcı metinlere yönelik kişisel tepkiyi tarif etmeden kasıt, eserin öğrenici üzerindeki etkisinin ifade edilmesidir. Öğreniciden bu kapsamda eserde sevdiği ve ilgisini çeken noktaları açıklaması, karakterleri tanımlayarak hangileriyle özdeşlik kurduğunu söylemesi, eseri kendi deneyimleriyle ve duygularıyla ilişkilendirmesi ve çalışmanın bütün yönlerini ve/veya bir bölümünü yorumlaması beklenmektedir.

Yaratıcı metinlerin analizi ve eleştirisi bir romandaki olayların önemi, aynı temaların farklı eserlerde işlenmesi ve bunlar arasındaki ilişkileri, eserin edebi kurallara uygunluğunu ele alma, eseri bir bütün olarak tarafsız bir biçimde değerlendirme ile ilgilidir. Bu kapsamda öğreniciden farklı eserleri karşılaştırması, esere ilişkin fikrini gerekçelendirmesi, edebî kurallar çerçevesinde eseri eleştirel olarak değerlendirmesi beklenmektedir.

2.1.2. Kavramlara aracılık etme

Aracılık etkinliklerinin ikinci boyutu kavramlara aracılık etmedir. Kavramlara aracılık etme, başkalarının bilgi ve kavramlara erişimini kolaylaştırma sürecidir. Bu süreç ebeveynlik, yönderlik (mentor), eğitim ve öğretim, iş birlikçi öğrenme ve çalışma bağlamlarından oluşmakta olup dört alt boyutta incelenmektedir:

1. Akranlarla iş birlikçi etkileşimi tesis etme
2. Anlam inşa etmek için iş birliği yapma
3. Etkileşimi yönetme
4. Kavramsal konuşmaya teşvik etme

Kavramlara aracılık etmenin birinci alt boyutu olan akranlarla iş birlikçi etkileşimi tesis etme bir tartışmayı yönlendirme, katılımcıların katkısını düzenleme, grup içindeki iletişim güçlüklerini üstesinden gelmeye yardımcı olmak adına uygun zamanda bilinçli müdahalelerle bulunmayı içerir. Öğrenici burada bir grup lideri rolüne sahip değildir. O, bununla ilgilenmez; yalnızca başarılı bir iş birliğini tesis etmeye çalışır. Öğreniciden grup içi iletişimde iş birlikçi katılımı sağlaması; kilit noktaları gözden geçirme, sonraki adımları değerlendirme ve bunu tanımlamaya yardımcı olarak ekip üyelerini birbiriyle uyumlu çalışmaya teşvik etmesi; tartışmayı verimli bir şekilde ilerletmek için sorulardan yararlanması ve grup üyelerinden sırayla katkı sunmalarını istemesi beklenir.

Kavramlara aracılık etmenin ikinci alt boyutu anlam inşa etmek için iş birliği yapmadır. Bu boyut öğrenicinin bir grup üyesi olarak fikirleri teşvik etmek ve geliştirmek adına özellikle problem çözme, beyin fırtınası, kavram geliştirme ve iş birlikçi çalışmasıyla ilgilidir. Öğreniciden amaçlar, süreçler ve adımları belirleyerek kendi zihninde iş birlikçi görevlerin sınırlarını çizmesi, fikir veya çözümleri birlikte inşa etmesi, başkalarından düşüncelerini açıklamasını istemesi, onların düşünme süreçlerindeki tutarsızlıkları tespit etmesi, tartışmayı özetlemesi ve sonraki adımlara karar vermesi beklenir.

Kavramlara aracılık etmenin üçüncü alt boyutu etkileşimi yönetmedir. Bu boyut öğrenicinin bir grubun veya birkaç grubun üyeleri arasındaki iletişimi düzenlemek adına önceden belirlenmiş bir lider rolüne sahip olduğu durumlar için tasarlanmıştır. Öğreniciden bütün katılımcıların hazır olduğu etkinliklere liderlik edebilmesi, gerekli talimatları verebilmesi, hedeflerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol edebilmesi, grup veya gruplar içindeki iletişimi izleyip kolaylaştırması ve yönlendirmesi, bir grubu göreve geri döndürmek için çalışması, kendi katkılarını ve rolünü ihtiyaca göre uyarlaması beklenmektedir.

Kavramlara aracılık etmenin dördüncü ve son boyutu kavramsal konuşmaya teşvik etmedir. Bu boyutta, grup içindeki bir kişinin veya kişilerin grup liderini edilgen olarak takip etmesi yerine yeni bir kavram oluşturmasını sağlamak için onlara yönlendirici destek sunmayı içerir. Kavramsal konuşmaya teşvik etme becerisinin doğurtma yöntemiyle (Sokratik yöntem) ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda grup lideri olarak öğrenicinin mantıksal akıl yürütmeyi teşvik etmek için sorular sorması (diyalojik konuşma) ve mantıklı, tutarlı söyleme katkılar sunması beklenmektedir.

2.1.3. İletişimsel aracılık

İletişimsel aracılık farklı sosyokültürel, toplum dilbilimsel ve entelektüel bakış açılarına sahip öğreniciler arasındaki anlaşmayı ve iletişimi kolaylaştırma faaliyetidir. Özellikle kültürler arası karşılaşmalarda yaşanabilen hassas durumların, gerilimlerin, anlaşmazlıkların çözümü için aracı rolü üstlenmek bu faaliyetin kavram alanına girmektedir. Çerçeve Metin'de iletişimsel aracılık üç alt boyutta ele alınmıştır.

1. Çok kültürlü iklimi tesis etme
2. Gayriresmî durumlarda aracı olarak hareket etme (arkadaşlar ve meslektaşlarla)
3. Hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırma

İletişimsel aracılığın birinci alt boyutu çok kültürlü iklimi tesis etmedir. Çok kültürlü iklimi tesis etme, dil ve kültürü birbirinden farklı olan muhataplar arasında tarafsız ve güvenilir bir yaklaşımla ortak bir iklim ve etkili bir iletişim yaratmayla ilgilidir. Bu boyutta, muhataplar arasında dünyaya farklı kültürel pencerelerden baktıkları için yaşanan sorunları önleme, bu sorunlar ortaya çıktıysa çözme, bu şekilde

kültürler arası hoşgörüyü oluşturma söz konusudur. Bu kapsamda öğreniciden muhatapların birbirlerinin kültürel bakış açılarını fark etmelerini sağlayacak sorular sorması, farklı bakış açılarına saygı göstermesi, farklı bakış açılarından kaynaklanan sorunları öngörmesi ve çözmesi beklenmektedir.

İletişimsel aracılıkta ele alınan ikinci boyut gayriresmî durumlarda aracı olarak hareket etmedir. Bu boyutta öğrenicinin kamusal, özel, mesleki ve eğitimsel alanlardaki tek yönlü (örneğin açılış konuşması sırasında) veya çift yönlü (örneğin karşılıklı konuşma sırasında), resmî olmayan iletişim sürecinde gerek diller gerekse kültürler arası aracılığını kapsamaktadır. Bu boyutta öğrenicilerden sözlü dille veya işaret diliyle kodlanmış ifadeleri aktarmaları; kamusal, özel, mesleki veya eğitimsel gayriresmi iletişim sürecindeki önemli bilgileri iletmeleri; konuşma ve sunumlarda ifade edilenlerin anlamını tekrarlamaları beklenir.

İletişimsel aracılığın üçüncü ve son alt boyutu hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırmadır. Bu boyut öğrenicinin resmî veya resmî olmayan bir rolle muhataplar arasında karşılaşılabilecek yanlış anlaşılmalar, hassas durumlar ve bu anlaşmazlıkları çözmeye çalışmasıyla ilgilidir. Bu süreçte öğrenicinin öncelikle sorunun ne olduğunu ve tarafların ne istediğini netleştirmesi ve birbirlerinin görüş, tutum veya iddialarını anlamalarına yardımcı olması beklenir. Hatta öğrenici kendi bakış açılarıyla ilgilenmeden dengeyi gözeterek tarafları sorunun çözümüne ikna etmeye çalışabilir.

2.2. Aracılık stratejileri

Çerçeve Metin'e göre öğrenicinin "aracılık etkinlikleri"nde yer alan becerileri kazanırken uygun aracılık stratejilerini kullanmaları da beklenmektedir. Bunlar anlamı belirginleştirmek ve kolaylaştırmak için kullanılan tekniklerdir. Aşağıda, "yeni bir kavramı açıklama" ve "bir metni basitleştirme" başlıkları altında ele alınan söz konusu stratejiler özetlenmiştir.

2.2.1. Yeni bir kavramı açıklama stratejileri

Çerçeve Metin'de yeni bir kavramı açıklama stratejileri üç alt boyutta ortaya koyulmuştur:

1. Önceki bilgilerle ilişkilendirme
2. Dili uyarlama
3. Karmaşık bilgileri parçalara ayırma

Öğrenme sürecinin de önemli bir parçası olan önceki bilgilerle ilişkilendirme stratejisi, öğrenicinin yeni bilgileri karşısındakinin zaten bildiği bir şeyle nasıl ilişkili olduğunu açıklaması, karşısındakinin önceki bilgilerini etkinleştirmesine yardımcı olması, karşılaştırmalar yaparak yeni bilgileri açıklamasıyla ilgilidir. Bu ilişki yeni bilgi veya kavramlarla bağlantılı diğer metinler, materyaller veya dış dünyaya dair art alan bilgileriyle kurulabilir. Bu stratejiyi kullanan öğrenici karşısındaki kişilere ön bilgileri harekete geçirmeye teşvik edici sorular sorar, yeni ve önceki bilgileri karşılaştırır ve bunları birbiriyle ilişkilendirir, örnekler sunar ve gerektiğinde açıklamalar yapar.

Bir diğer alt boyut, dili uyarlamadır. Bu strateji eş anlamlı sözcükleri, benzetmeleri, başka sözcükleri ekleyerek veya sadeleştirme yaparak bir metnin içeriğini dil, üslup veya tarz bakımından değiştirmeyi kapsamaktadır. Bu stratejiyi kullanan öğrenici ifadeleri başka sözcüklerle anlatabilir, ifadeleri uyarlayabilir, teknik terimleri açıklayabilir.

Yeni bir kavramı açıklama stratejisinin üçüncü alt boyutu, karmaşık bilgileri parçalara ayırmadır. Bu alt boyut öğrenicinin metni anlamak için genellikle karmaşık bilgileri bileşenlerine ayırması ve bunların bütünü oluşturmaya katkısını ortaya koyması ile ilişkilidir. Bu stratejiyi kullanan öğrenici süreci adımlara böler, fikir ve talimatları maddeler hâlinde aşama aşama sıralar, bir argüman zincirindeki temel noktaları ayrı ayrı sunar.

2.2.2. Bir metni basitleştirme stratejileri

Çerçeve Metin'de bir metni basitleştirme stratejileri iki alt boyutta ortaya koyulmuştur:

1. Ağır bir metni genişletme
2. Bir metni budama

Ağır bir metni genişletme öğrenicinin ek bilgiler, örnekler, ayrıntılar, art alan bilgileri, kanıtlar ve açıklayıcı yorumları işe koşması veya gerektiğinde üslubunu değiştirmesi suretiyle metni anlaşılabilir hâle getirmesidir.

Bir metni budama ise genişletmenin tam tersi olarak kaynak metindeki tekrarları ve konu dışı ifadeleri çıkartıp aynı mesajı daha ekonomik bir biçimde sunmaktır. Bu kapsamda öğrenici metinde yer alan sadece önemli bilgileri vurgulayabilir, gereksiz tekrarları ve hedef kitle için ilgili olmayan kısımları çıkartabilir.

4. Sonuç

Çerçeve Metin'den hareketle aracılık becerisini tanımlamayı ve alt boyutlarını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Çerçeve Metin'de aracılık becerisi "etkinlikler" ve "stratejiler" olarak iki üst başlıkta ele alınmıştır. Aracılık etkinlikleri "bir metne aracılık etme", "kavramlara aracılık etme" ve "iletişimsel aracılık" olarak üçe ayrılmıştır. Bir metne aracılık etme yedi alt boyuttan oluşmaktadır: i) belirli bilgileri aktarma, ii) verileri açıklama, iii) metni işleme, iv) yazılı bir metni çevirme, v) not alma (derslerde, seminerlerde, toplantılarda vb.), vi) yaratıcı metinlere yönelik kişisel tepkiyi tarif etme, vii) yaratıcı metinlerin analizi ve eleştirisi. Kavramlara aracılık etme dört alt boyuttan oluşmaktadır: i) akranlarla iş birlikçi etkileşimi tesis etme, ii) anlam inşa etmek için iş birliği yapma, iii) etkileşimi yönetme, iv) kavramsal konuşmaya teşvik etme. İletişimsel aracılık üç alt boyuttan oluşmaktadır: i) çok kültürlü iklimi tesis etme, ii), gayriresmî durumlarda aracı olarak hareket etme (arkadaşlar ve meslektaşlarla), iv) hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırma. Aracılık stratejileri ise "yeni bir kavramı açıklama" ve "bir metni basitleştirme" olarak ikiye ayrılmıştır. Yeni bir kavramı açıklama stratejisi üç alt boyuttan oluşmaktadır: i) önceki bilgilerle ilişkilendirme, ii) dili uyarlama, iii) karmaşık bilgileri parçalara ayırma. Bir metni basitleştirme stratejisi iki alt boyuttan oluşmaktadır: i) ağır bir metni genişletme, ii) bir metni budama. Çalışmada Çerçeve Metin'den hareketle alt boyutlar tanımlanmış ve bu alt boyutların öğrenciler açısından genel özellikleri açıklanmış ve örneklendirilmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda aracılığın kavram alanı da ortaya çıkmıştır. Aracılıkla birlikte düşünülmesi ve ele alınması gereken, aracılığı bütünleyen kavramlar şöyle sıralanabilir: anlaşılır kılma, kolaylaştırma, iş birliği, yardımcı olma, aktarma, iletme, özetleme, açıklama, çevirme, dönüştürme, yorumlama, betimleme, not alma, karşılaştırma, gerekçelendirme, değerlendirme, yönlendirme,

düzenleme, etkileşimi yönetme, kültürler arasılık, hoşgörü, sosyalleşme, genişletme, daraltma, ilişkilendirme, analiz etme, dilsel uyarlama/ayarlama.

Çerçeve Metin'in, aracılığı çok yönlü ve ayrıntılı ele almasına rağmen kodlama sistemleri açısından bazı eksiklikler taşıdığı düşünülmektedir. Örneğin "Verileri Açıklama" başlığı altında öğrenicilerin grafik veya diyagramları yorumlayıp içeriği yazılı, sözlü veya işaret diliyle aktarmasından bahsedilmiştir. Oysaki ara ara vurgulanan, MEB çevirisinde "kanallar arası (2021, s. 97)" olarak ifade edilen ve "kodlama sistemleri arası" biçiminde de çevrilebilecek "modalities" kavramına dayalı aracılık etkinlikleri sadece grafik veya diyagramlarla sınırlı değildir. Resim, fotoğraf, infografik, grafik simge, animasyon, video gibi görsel kodlama sistemlerinde de veriler yer alabilir. Dolayısıyla kaynak metin kavramı bu tip kodlama sistemleriyle zenginleştirilmelidir. Ayrıca "Aracılık" bölümündeki tanımlayıcılar incelendiğinde öğrenicilerden sadece yazılı, sözlü veya işaret diliyle aracılık etmeleri hedeflenmektedir. Hâlbuki öğrenici görsel (yukarıdaki sistemler) ve işitsel (ses, müzik vb.) diğer kodlama sistemleri aracılığıyla da aktarım yapabilmelidir. Örneğin yazılı bir kaynak metni kendisinin ürettiği veya hâlihazırda üretilmiş basit bir şemaya, çizime veya şarkıya da aktarabilmelidir.

Çerçeve Metin'de yapılan bu inceleme ve değerlendirmenin ardından "aracılık" kavramını şöyle tanımlamak mümkündür: Kişisel, eğitsel, kamusal ve mesleki alanlarda bir metni hem kendisi hem de başkaları için anlaşılır kılarak aktarmak; bilgi ve kavramlara erişimi kolaylaştırmak için iş birlikçi iklimi tesis etmek; grup içi etkileşimi düzenlemek, yönetmek ve desteklemek; farklı sosyal, kültürel ve dilsel görüşlere sahip öğreniciler arasında uzlaşı ve iletişimi kolaylaştırmaktır.

Görüldüğü gibi birçok alt boyutu bulunan aracılık, güncel dil öğretim yaklaşımları açısından temel öğrenme alanlarından biridir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de aracılık becerisini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Nitekim Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda (Türkiye Maarif Vakfı, 2020) aracılık becerisi Program'ın temel dayanakları ve yaklaşımları altında ele alınmıştır. Program'da aracılığa bağımsız bir öğrenme alanı olarak değil, becerilerin ve işlevlerin bütünleyeni olarak yer verilmiştir. Örneğin "betimleme, gerekçelendirme, sıralama, telafi etme" gibi dil işlevleri ile "Diyaloglarında anlaşılmayan noktalara ilişkin açıklama ister. Tekrarı istendiğinde söylediklerini ayrıntılandırarak açıklar. Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını kullanır. Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler." gibi kazanımların, aracılık strateji ve etkinliklerine zemin hazırladığı ifade edilmiştir (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s. 21). Ne var ki Program'ın temeline yerleştirilen aracılık becerisinin alan uygulamalarında ne ölçüde göz önünde bulundurulduğu, henüz araştırılmamış bir konudur.

Çerçeve Metin'de ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda merkezî bir yeri olan aracılığın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi araştırma ve uygulamalarına yeni bir pencere açacağı öngörülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın önerileri aşağıda sıralanmıştır:

- Çerçeve Metin'de dil öğrenme düzeylerine göre sınıflandırılan ve aşamalandırılan aracılık tanımlayıcıları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından yorumlanmalıdır.

- Alan uzmanlarının katılımı ve iş birliğiyle Çerçeve Metin'de yer alan örnek tanımlayıcılar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uyarlanarak "kazanımlar" belirlenmelidir.

- Yeni hazırlanacak öğretim programlarında "aracılık", bağımsız bir öğrenme alanı olarak ele alınmalıdır.

- Ders kitaplarında yer alan metinler ve etkinlikler "aracılık" bağlamında gözden geçirilmeli, gerekirse buna uygun metin ve etkinlikler hazırlanmalıdır.

- Aracılık etkinlik ve stratejileri ana dili olarak Türkçe öğretimi açısından da değerlendirilmelidir.

Kaynakça

Abacıoğlu, Ş. N. (2021). *A content analysis on the curriculum of teaching Turkish as a foreign language and the mediation embodied in instructional materials*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Asmalı, M. (2018). Perspectives and practices of academics and students of English language teaching post-graduate programs within the mediation theory. *International Journal of Educational Psychology*, 7 (1), 42-67.

CEFR (2020). *Common Europen framework of reference for languages: learning, teaching, assestment*. Council of Europe.

Cehng, X. (2011). Performance of mediation and situational constraints of China's secondary school EFL teachers. *International Journal of English Linguistics*, 1 (2), 230-240.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Kabay, F. N. (2020). *Çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda edebî metinlerin aracılık etkinlikleri ve stratejileri ile öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Millî Eğitim Bakanlığı. (Çev.) (2021). *Diller içi Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme tamamlayıcı cilt*. Avrupa Konseyi.

Nort, B. & Piccardo, E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Council of Europe.

Seng, A. S. H., Pou, L. K. H., & Tan, O. S. (2003*). Mediated learning experience with children*. Singapore: McGraw-Hill.

Sıvacı, S. (2017). An investigation into the knowledge of mediation with English-teachers. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (3), 744-753.

Tüm, G. (2020). Mediation in writing skills and teaching Turkish as a foreign language. *African Educational Research Journal*, 8(3), 134-144.

Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul: Matsis Matbaa Hizmetleri.

Yavuz, M. A. & Şimşek, M. R. (2008). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin eytişimsel incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (4), 47-64.

23- Dîvân-ı Mesâbîh[1] adlı eserde birleşik fiiller

Gökçenur AKBOĞA[2]

APA: Akboğa, G. (2021). Dîvân-ı Mesâbîh adlı eserde birleşik fiiller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 358-377. DOI: 10.29000/rumelide.1036561.

Öz

Kuloğlu Şeyh Hacı İlyas'a ait Dîvân-ı Mesâbîh adlı eser Klasik Osmanlı Türkçesi dönemine ait bir eserdir. Müellif nüshası olduğu anlaşılan eserde tamamlanma tarihi hicri 1036 (M. 1627) olarak verilmiştir. Şuara tezkirelerinde adı anılmayan Kuloğlu Şeyh Hacı İlyas hakkında fazlaca bilgi bulunmamaktadır. Şiirlerinden IV. Murad devrinde yaşadığı ve Halveti tarikatı şeyhlerinden Alim Sinan Efendi'nin halifelerinden olduğu çıkarılmaktadır. Eserleri dini içeriklidir. Şiirlerinden Arapça ve Farsçaya hakim olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında yaşadığı yer, ailesi, doğum ve ölüm yılları hakkında kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Bu çalışmada, Dîvân-ı Mesâbîh adlı eserdeki birleşik fiiller tespit edilerek değerlendirilmeye çalışılacaktır. Türk Dili sahasında birleşik fiil konusunda bir sınıflandırma karmaşası mevcuttur. Bu konuda farklı tasnifler yapılmıştır. En temel farklılık bir isimle bir yardımcı fiilin birleşmesinden oluşan birleşik fiiller ve anlamca kaynaşmış birleşik fiillerin bir başlık altında incelenip incelenmediğidir. Türkçede yabancı kökenli isimleri fiilleştirmek için birleşik fiillerden yararlanılmaktadır. Ele alınan eserde de bu tutum yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Eserdeki birleşik fiiller; isim+ asıl yardımcı fiille kurulan birleşik fiiller, tasviri fiillerle kurulan birleşik fiiller, sıfat-fiil+yardımcı fiille kurulan (karmaşık) birleşik fiiller, anlam kaymasına uğramış deyimleşmiş birleşik fiiller olarak incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Dîvân-ı Mesâbîh, Kuloğlu, birleşik fiiller

Compound verbs in Divan-ı Mesabih

Abstract

Divan-ı Mesabih, which belongs to Kuloğlu Şeyh Hacı İlyas, is a work belonging to the Classical Ottoman Turkish period. The completion date of the work, which is understood to be the copy of the author, is given as 1036 Hijri (M. 1627). There is not much information about Kuloğlu Şeyh Hacı İlyas, whose name is not mentioned in the biographies of the poets. It is deduced from his poems that he lived during the reign of Murad IV and that he was one of the caliphs of Alim Sinan Efendi, one of the sheikhs of the Halveti order. His works are religious. It is understood from his poems that he mastered Arabic and Persian. Apart from this, there is no definite information about his place of residence, family, birth and death years. In this study, the compound verbs in Divan-ı Mesabih, which was written in the Classical Ottoman Turkish period, will be determined and evaluated. There is a classification confusion about the compound verb in the field of Turkish Language. Different classifications have been made in this regard. The most basic difference is whether compound verbs formed by combining a noun and an auxiliary verb and compound verbs that are fused in meaning are examined under a single title. Compound verbs are used to make nouns of foreign origin in

[1] Bu eser, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında doktora tezi olarak hazırlanmaktadır.

[2] Arş. Gör., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Ssoyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Bayburt, Türkiye), gokcecapan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4199-780X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036561]

Turkish. This attitude is widely used in the work which is studied. ln this study compound verbs; compound verbs formed with noun + main auxiliary verb, compound verbs formed with descriptive verbs, (complex) compound verbs formed with adjective-verb + auxiliary verb will be examined as idiomatic compound verbs that have undergone semantic shift.

Keywords: Divan-ı Mesabih, Kuloğlu, compound verbs

Giriş

Diller zaman içinde değişip gelişmeleri sebebiyle bünyesine yeni kelimeler katma ihtiyacı duyarlar. Yeni kelime ihtiyacını da çeşitli yollarla karşılarlar. Türkçede sözcük yapma yolları konusunda farklı görüşler ortaya koyulmuştur. Bunlardan bazıları şöyledir:

Ergin dilde yeni varlık ve kavramları karşılamak için yabancı kelime alma, kelime diriltme, derleme, kelime yapma, kök ve gövdelere yapım ekleri getirme yollarına başvurulduğunu ifade eder (1994, s. 202-208).

Sözcük türetmek ve sözcük haznesini genişletmek farklı kavramlardır. Var olan sözcüklerin anlam ya da yapılarını değiştirmekten ibaret yöntemler sözcüklerde anlam genişlemesi, daralması, farklılaşması gibi olaylar meydana getirir. Sözcük türetmek ise bir varlığın adlandırılması için anlam ve biçim açısından ilk şeklin ortaya konmasıdır. Ekleme, birleştirme, örnekseme, ses değiştirme sözcük türetme yöntemleri; türetme, derleme, ödünçleme, eğretileme, özel adların varlık ya da kavram adı olarak kullanılması ve kısaltma ise sözcük hazinesini geliştirme, zenginleştirme yollarıdır (Alibekiroğlu, 2007, s.37-45).

Eker ise dillerin söz varlığını geliştirme yolarını, 1. Türetme, birleştirme, ödünçleme yapma, 2. Sözcüklerin sınıfını değiştirme, 3. Anlam değişiklikleri yapma şeklinde sıralar. Belli başlı sözcük türetme yolları ise 1. Kalıplaşma, 2. Türetme, 3. Birleştirme, 4. Karma, 5. Kısaltma/Akronim 6. Derleme, 7.Tarama ve diğer (Anlam kayması, Ters türetme, Uydurma, İşlevsel değişim, Ödünçleme) olarak sıralamaktadır (2013, s.314-322).

Birleşik fiil kavramı

Birleştirme yolu ile kelime yapımı Türkçenin söz varlığını zenginleştirmek ve kelime türetmek için en sık kullanılan yöntemlerindendir. Kavramları, nesneleri karşılamak için birleşik adlar yapıldığı gibi hareketleri, oluşları karşılamak için de birleşik fiil yapma yoluna gidilir. Türkologlar birleşik fiilleri şu şekilde tanımlarlar:

Korkmaz'a göre birleşik fiiller, "Bir ad ile bir yardımcı fiilin, iki ayrı fiilin ya da ad soylu bir ya da daha fazla kelimenin esas bir fiille birleşmesiyle ortaya çıkan ve bir kavrama karşılık gelen fiillerdir." (2007, s.150).

Ercilasun birleşik filleri, "Birleşik fiil bir kelime grubudur. Kelime gruplarında esas; anlamca bir bütünlük teşkil etmek ve cümle içinde tek kelime muamelesi görmektir. İster iki tarafı da fiil olsun, ister bir tarafı isim bir tarafı fiil olsun her birleşik fiil, tek bir kavramı karşılar." şeklinde tarif etmiştir (2014, s. 72).

J. Deny ise birleşik fiili "Türkçe veya yabancı bir isimle onun yanına gelen yardımcı fiilden oluşmuş fiillerdir."diye tarif eder (2012, s. 448).

Türk dili sahasında birleşik fiil konusunda sınıflandırma farklılıkları mevcuttur. Çoğu çalışmada bir isimle bir yardımcı fiilin birleşmesiyle oluşan birleşik fiiller ve anlamca kaynaşmış birleşik fiiller bir başlık altında toplanmıştır. Yardımcı fiille oluşan birleşik fiillerde fiiller esas anlamını korurken, anlam kaymasına uğramış birleşik fiillerde kelimelerden en az biri gerçek anlamını kaybeder.

Birleşik fiiller üzerine yapılan çalışmaların bir kısmında yardımcı fiillerin birleştikleri kelimelerin türlerine ve kelime soylarına vurgu yapıldığı görülmüş; bazılarında da yardımcı fiil ile meydana gelmiş birleşik fiillerin yapılarıyla ilgili incelemelerin bulunduğu tespit edilmiştir. Çoğunlukla yapı bakımından ele alınan bu konu son zamanlarda anlama yönelik dikkatlerle de incelenmeye başlamıştır (Şişman, 2019, s. 232).

Zeynep Korkmaz; birleşik fiilleri şu şekilde dört gruba ayırır: 1. Bir ad ile et-, ol- yardımcı fiillerinin veya esas fiil olma dışında yardımcı fiil olarak da kullanılan bul-, eyle-, kıl-, yap- fiillerinin birleştirilmesi yoluyla kurulan birleşik filler , 2. Birinci fiilin bir zarf-fiil şeklinde olup ona bitişik yazılan bil-, ver-, dur- , yaz-, gel-, gör-, kal- gibi yardımcı fiillerin birleşmesinden oluşanlar, 3. Bir sıfat-fiil ile öncelik, başlama, ve niyet gösterme işlevlerindeki ol- yardımcı fiilinin birleşmesinden oluşanlar, 4. Anlam kaymasına uğramış ve deyimleşmiş olan birleşik fiiller (1998, s. 3-5).

Leyla Karahan; bir hareketi karşılayan birleşik fiiller, bir hareketi tasvir eden birleşik fiiller olmak üzere ikiye ayırır (2004, s. 73).

Hanifi Vural ve Tuncay Böler birleşik fiilleri bir isim ve bir yardımcı fiilden yapılanlar, bir sıfat-fiil ve bir yardımcı fiilden yapılanlar, bir fiil ve bir yardımcı fiilden yapılanlar(tasvir fiilleri), anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller olmak üzere dört grupta inceler (2012, s.244-247).

Süer Eker birleşik fiilleri tasviri eylemler, adla yapılan birleşik eylemler olarak iki alt başlıkta ele almıştır (2013, s. 360-361).

N. Hacıeminoğlu; birleşik fiilleri isim+yardımcı fiil, fiil+tasviri fiil, isim+ fiil teşkili birleşikler olarak sınıflandırır(2016, s. 300).

Haydar Ediskun, "birleşik fiiller" başlığı altında birleşik fiilleri dörde ayırır: Birinci öbek (yeterlik, tezlik, sürerlik, yaklaşma, beklenmezlik, gereksime, yapmacık fiilleri), ikinci öbek (başlatma, bitirme, davranma fiilleri), üçüncü öbek (isim kök ya da gövdesine bir kelime ile et-, eyle-, kıl-, buyur-, ol- yardımcı fiillerinde biriyle oluşan birleşik fiiller), dördüncü öbek (anlamca kaynaşmış birleşik fiiller)(1992, s.228).

D. Akbaba *Türkiye Türkçesinde Yapısında İsim-Fiil Bulunan Birleşik Fiiller* başlıklı makalesinde birleşik fiilleri genel olarak 1. İsim+yardımcı fiilden oluşan birleşik fiiller 2. Fiilimsi +yardımcı fiilden oluşan birleşik fiiller olarak ele alır. Fiilimsi ve yardımcı fiilden oluşan birleşik fiilleri zarf-fiillerle, sıfat-fiillerle, isim-fiillerle kurulanlar olarak üç alt başlıkta inceler. İsim-fiil ve yardımcı fiilden kurulan birleşik fiilleri yapıca zarf-fiil kuruluşunda olmamaları sebebiyle tasviri fiiller arasında değerlendirmenin doğru olmayacağı görüşündedir (2007, s.83-93).

H. İbrahim Delice birleşik fiiller için *fiil öbeği* terimini kullanır ve birleşik fiilin asıl fiille mi yoksa yardımcı fiille mi kurulduğuna bakarak şöyle bir sınıflandırma yapar: 1. Bir yardımcı fiil ile kurulan fiil öbekleri (a. Yabancı isim + yardımcı fiil yapısında kurulanlar b. Fiil+zarf-fiil eki+ yardımcı fiil yapısında kurulanlar) 2. Asıl fiil ile kurulan fiil öbekleri (2016, s.24-28).

Bu tasniflerden daha farklı olarak bir tasnif de Hasan Karaca tarafından yapılmıştır. Karaca tasnifinde birleşik fiilin diğer fiiller gibi birleşik fiil bünyesinde görev alabileceği noktasından hareket ederek bir veya her iki unsuru birleşik fiil olan yapılara dikkat çekmiştir. Bir birleşik fiilin yardımcı fiil veya isim ögesi olarak başka bir birleşik fiilin içinde yer alabildiğini dile getirir. Buna göre kaynaklarda yer alan tasniflere ek olarak şu yapıları verir: 1. isim + birleşik fiil = birleşik fiil, 2. fiil + birleşik fiil = birleşik fiil, 3. birleşik fiil + yardımcı fiil =birleşik fiil, 4. birleşik fiil + birleşik fiil = birleşik fiil. Karaca birleşik fiillerin sınıflandırılmasında birleşiğin betimlemesini yapmanın ve formülünü ortaya koymanın en sağlıklı yol olduğunu belirtir ve yedi farklı birleşik fiil formülü vererek tasnifini şöyle belirtir: 1. İsim veya isim işlevli çekimli fiil + yardımcı fiil = birleşik fiil: zann / et-, kayd / ol-; gider / ol- vb., 2. İsim + asıl fiil = birleşik fiil(deyimleşmiş yapılar): kulak / as-, boynunu / bük-, çileden / çık- vb., 3. [Fiil + zarf-fiil eki] + yardımcı fiil = birleşik fiil: alı / ver-, tuta / bil-, akıp / dur- vb., 4. İsim + birleşik fiil = birleşik fiil: sarf / ediver-, pişman / olabil-, seyr / edip dur- vb., 5. [fiil + zarf-fiil eki] + birleşik fiil = birleşik fiil: sorup / durabil-, kala / kalabil-, çekip / gidiver, 6. Birleşik fiil(isim işlevli) + yardımcı fiil = birleşik fiil: saklanabiliyor / ol-, tartıverecek / ol-,okuyuvermiş / bulun- vb.,7. Birleşik fiil(isim işlevli) + birleşik fiil = birleşik fiil: çevirebilmiş / olabil-, yapabilir / oluver-,tutabiliyor / olabil- vb. (2021, s.263-265).

Bu görüşlerin hepsinden farklı olarak sunulan bir görüş de birleşik fiiller başlığı altında incelenen isim+yardımcı fiil şeklinde oluşan yapıların bir birleşik fiil oluşturmadığıdır. Turgut Baydar, diğer birleşik fiil türlerinde birleşiği oluşturan unsurlar arasında belirgin bir anlam ilişkisi bulunmasına rağmen bu tür birleşik fiillerde anlam ilişkisi değil, bir yapı birliği olduğunu dile getirir. Türkçede *et-, ol-* fiilleri müstakil fiiller olmalarının yanında *i-* fiili gibi yüklemleştirme görevi de görürler. *i- fiili ile ol-* fiili arasında eski Türkçe dönemi metinlerinden itibaren tespit edilen anlamın yanı sıra işlev birliği bu yapıların bir birleşik fiil olarak değerlendirilemeyeceğini, bunların yüklemleştirici olduklarını destekler (2013, s.56-65).

Çalışmada Dîvân-ı Mesâbîh içerisinde yer alan birleşik fiiller tespit edilmiştir. Fiiller, İsim+ asıl yardımcı fiille kurulan birleşik fiiller, tasviri fiillerle kurulanlar birleşik fiiller, sıfat-fiil +yardımcı fiille kurulan (karmaşık) birleşik fiiller, yapısında isim-fiil bulunan birleşik fiiller ve anlam kaymasına uğramış deyimleşmiş birleşik fiiller şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir.

1. Eserin Müellifi Kuloğlu, Hayatı ve Eserleri

Kuloğlu Şeyh Hacı İlyas [?-1658] 17. yüzyılın ilk yarısında yaşamıştır. Bünyamin Taş, *Bağ-ı Behişt* adlı doktora tezinde Kuloğlu'nun tahmini 1580-1600 yılları arasında doğmuş olabileceğini söyler(2014, s. 27). Kuloğlu'nun şuara tezkirelerinde adı geçmemektedir. Dini- tasavvufi eserler vermiştir. Eserleri şunlardır: Mevlid-i Nebî, Etvâr-ı Seb'a, Silsilenâme, Dîvân-ı Hümayûn, Bâğ-ı Behişt, Dîvân-ı Mesâbîh.

Bursalı Mehmet Tahir *Osmanlı Müellifleri* adlı eserinde Kuloğlu'ndan IV. Murad döneminde yaşamış, Halvetiyye-yi Uşşakiyye şeyhlerinden Gelibolulu Âlim Sinan Efendi halifelerinden, âşık ve fazıl biri olarak bahseder. Mesâbîh-i şerifi nazmen tercüme ettiğini söyler. Fakat eserde şairin ismi Kuloğlu Mustafa Efendi olarak verilmiştir (2000, s.146). Şairin adının geçtiği diğer eserlerde de ismi aynı

dönemde yaşamış Kuloğlu mahlaslı Mustafa adında bir halk şairiyle karıştırıldığı için yanlış verilmiştir (Taş, 2014, s. 28).

Kaynaklarda Kuloğlu'nun hayatına, ailesine dair ayrıntılı bilgilere yer verilmemiştir. Eserlerinden hareketle bazı bilgilere ulaşılabilmektedir. Dîvân-ı Mesâbîh'te "*Fahru's-suleha zübtetü'l- urefa Hazret-i Şeyh Sinan Efendi aʿni ʿaziz-i men*" başlığıyla şeyhine bir medhiye yazmıştır. (Dîvân-ı Mesâbîh, 1627, v. 3b) Divanda bu medhiye dönem padişahı IV. Murad'a yazılan medhiyeden önce yer alır. Bünyamin Taş *Bağ-ı Behişt*'te yer alan bazı beyitlerden hareketle şairin evlenmediğini ve Kuloğlu mahlasından dolayı da asker çocuğu olabileceğini belirtmiştir (2014, s. 28). Şairin aldığı eğitimle alakalı bilgilere de kaynaklardan ulaşılamamakla birlikte eserlerinden Arapça ve Farsçaya hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Ölüm tarihi olarak da Taş, *Divan-ı Hümayun* adlı yazmanın Beyazıt Kütüphanesi'ndeki nüshasının fevaid kaydından hareketle hicri 1068 (1657-58) tarihini vermiştir (2014, s. 32).

2. Dîvân-ı Mesâbîh

Bu eser; Ferrâ el-Begavî [ö. 516/1122] tarafından yazılmış *Mesâbîhü's-Sünne* isimli hadis kitabının Kuloğlu'nun şeyhi Âlim Sinan Efendi tarafından Türkçeye çevrilen metninin nazm edilmiş hâlidir. Kuloğlu *Dîvân-ı Mesâbîh*'te Âlim Sinan Efendiye yazdığı *Faḫrü'ṣ-ṣāliḥā Zübdetü'l-ʿurefā Ḥażret-i Şeyḫ Sinān Efendi Aʿnī ʿAzīz Men* başlıklı şiirde bunu açıkça beyan eder:

Meşābiḥüñ ol idi tercemānı
Sözidür cümle tibyān-ı meşāyiḥ

Anuñ dürrini çün dizmek murādum
Ola ol laǾl-i mercān-ı meşāyiḥ

Ki neşrin naẓm ile teóyiḍ éderem
Çü şöhret bula Óunvān-ı meşāyiḥ

Çü Ħaḳḳ tevfiḳ édüben ben żaǾîfe
Ola yārdımcı ruḥān-ı meşāyiḥ

Klasik Osmanlı Dönemi örneklerinden olan *Dîvân-ı Mesâbîh* didaktik bir hadis kitabıdır. Eser başlangıcında bir besmele manzumesi, hazreti peygambere ve dört halifeye birer naat, Âlim Sinan Efendi'ye ve IV. Murad'a birer medhiyye ve bir tazarru yer alır. Bundan sonra divanın bütününde hadisler verilerek açıklaması yapılmıştır. 289 varaktan oluşan eserin beyit sayısı 8480'dir. Şiirlerin tamamı aruz vezni yazılmıştır. Eserin büyük bir kısmı kaside nazım şekliyle kaleme alınmıştır. Eser kasidelerin kafiye olan kelimesinin son harfine göre düzenlenmiştir. Her 29 harf için aynı vezin kullanılmış daha sonra yeni bir vezne geçilmiştir. 190. varaktan itibaren her şiir için farklı vezinler kullanılmıştır. Divanda 25 tane mesnevi kasidelerin arasına yerleştirilmiştir.

3.1. İsim+yardımcı fiille kurulan birleşik fiiller (asıl yardımcı fiille kurulanlar)

Bir isim ya da isim soylu kelime ile et-, eyle-, ol-, kıl- yardımcı fiillerinin birleşmesiyle oluşan birleşik fiillerdir. Timurtaş, *Eski Türkiye Türkçesi* 'nde "bir fiil ile ondan önce gelen isim, sıfat, zarf cinsinden bir kelimenin birlikte kullanılmasından meydana gelen filler" olarak tanımlar (2005, 159). Bu türdeki

birleşik fillerde iki öge de esas anlamını yitirmez. İsim ögesi Türkçe olabileceği gibi yabancı kökenli kelimelerden de oluşabilir.

Karaağaç, isim + yardımcı fiil yapısındaki birleşik fiilleri incelerken et-, eyle-, kıl-, yap- yardımcı fiillerle kurulanları geçişli; ol-, bulun- yardımcı fiillerle kurulanları da geçişsiz birleşik fiiller olarak adlandırır. Bunların türemiş yapılarını ise eylet-, ettir-, eylettir-, oldur-, olun-, oldurt-, yaptır-, kıldır- olarak ifade eder (2016, s.272).

Divanda genellikle *ét-, eyle-, ḳıl-, ol-* yardımcı fiilleri kurulmuş birleşik fiil yapıları geçmektedir. Bu fiillerin dışında aslında esas fiil olan bul-, vér-, al-, çıḳ-, git-, tut-, ur-, ér- fiillerinin de yardımcı fiil işlevinde kullanıldığı görülmektedir.

et- yardımcı fiili ile oluşturulanlar: Eserde ét-/éd yardımcı fiili ile kurulan birleşik fiillerin sayısı oldukça fazladır. Bunların büyük çoğunluğu yabancı kökenli kelimelerle kurulanlardır. Bazı örnekleri şunlardır:

helāk ét- "mahvetmek, perişan etmek", *hücūm ét-* "saldırmak", *feth ét-* "ülke almak", *ıṣlāḥ ét-* "düzeltmek, iyileştirmek", *suāl ét-* "sorma, soruşturma", *beyān ét-* "açıklama, bildirme", *iʿlām ét-* "bildirme, anlatma", *vefāt ét-* "ölme, hayatını kaybetme", *ʿarż ét-* "sunma, saygıyla takdim etme", *ictināb ét-* "kaçınma, sakınma", *cihād ét-* "din uğruna savaşma", *ʿitāb ét-* "azarlama, paylama", *ḳanına ḳaṣd ét-* "canını almak isteme, öldürmeye niyetlenme", *şerīk ét-* "ortak koşma", *ḳatl ét-* "öldürme", *uġrılıḳ ét-* "hızsızlık yapma", *siḥr ét-* "büyü yapmak", *ʿurūc ét-* "yükselmek", *ḫilāf ét-* "yalan söyleme, yanlış beyanda bulunma", *iẓhār ét-* "açığa çıkarma, aşikar etme", *ḫalḳ ét-* "yaratmak", techīz ü tekfīn ét- "ölüyü yıkayıp kefenleme", tenāvül ét- "yeme, içme", *ḥıfẓ ét-* "korumak, saklamak", *baḥṣ ét-* "hakkında konuşma, konu açma", *cidāl ét-* "kavga etmek", *taḳlīb ét-* "döndürme, çevirme", *nefret ét-* "tiksinmek, nefretle dolu olmak", *laʿnet ét-* "Allah'ın merhametinden rahmetinden uzakta kalmak", *beşīr ét-* "müjdelemek", *nezīr ét-* "korkutma", *ʿilm ü īmān ét-* "çalışma ve iman etme", *cūş ét-* "coşmak", *idbār ét-* "talihsiz,bahtsız olma", *ketm ét-* "saklama, gizleme", *ilḥāḳ ét-* "bir yere katma, ekleme", *naẓar ét-* "bakma", *teḳāsül ét-* "tembellik etme, üşünme", *ét meylā* "meyletmek", *aḫẕ ét-* "almak, kabul etmek", *iʿvicāc ét-* "dürüst hareket etmeme", *ruhbāniyet ét-* "dünyadan elini eteğini çekmek", *perde ét-* "örtmek, saklamak", *teveccüh ét-* "bir tarafa yönelme", *istifsār ét-* "sorup soruşturmak", *ḥırāset ét-* "saklamak, korumak", *teẕekkür ét-* "Allah'ı zikretme, hatura getirme", *iḳtidā ét-* "uyma, tabi olma", *defʿ ét-* "savma, kovma", *ḫasf ét-* "ayın batması, ışığının sönmesi", *rüsvāy ét-* "rezil etmek", *nüzūl ét-* "inme, indirme*", istimdād ét* "yardım isteme, medet umma", *sirāyet ét-*" geçme, bulaşma", *rücūʿ ét-* "geri dönme", *tecessüs ét-* "aslını araştırma, öğrenmeye çalışma", *saʿy ét-* "emek verme, çalışıp çabalama", *istinād ét-* "dayanmak, dayandırmak", *āġuş ét-*" kucaklamak", *ḍıḥk ét-* "gülmek, gülümsemek", *duḫūl ét-* "girme, giriş yapma", *iḥyā ét-* " ortaya çıkarma", *taḫyīr ét-* "tercih etme", *nefḥ-i rūh ét-* "hayat verme", *tezyīn ét-* "süsleme, bezemek*", intiḳām ét-* "öç almak", *sürūr ét-* "sevinmek", *isrāf ét-* "lüzumsuz harcamak", *ṭavāf ét-* " Kabe'nin etrafını dolaşmak", *ṣadaḳa ét-* "sadaka olarak vermek", *ṣıyānet ét-* "korumak, muhafaza etmek", *yardım ét-* , *seyr ét-.*

eyle- yardımcı fiili ile oluşturulanlar: eyle- yardımcı fiili metinde 1798 defa kullanılmıştır. Fiilin kullanımı büyük çoğunlukla Arapça, Farsça kelimelerle birleşerek kendini göstermektedir. Örnekleri şunlardır:

irsāl eyle- "göndermek", *īcāb eyle-* "gerekmek", *vaṣf eyle-* "övmek", *teslīm eyle-* "verilmesi gereken şeyi verme, bırakma", *işārāt eyle-"*mimiklerle gösterme", *medḥ eyle-* "övmek", *mest eyle-* "kendinden geçirmek", *hevn eyle-* "kolaylık sağlama", *ʿazīmet eyle-* "sebatla yerine getirmek", *ḳahr eyle-* "perişan etmek", *farḳ eyle-* "anlamak, sezmek", *taṣdīḳ eyle-* "onaylamak", *şehādet eyle-* "şahitlik yapmak", *pervāz eyle-* "uçmak", *ṭāʿat eyle-* "Allah'ın

emirlerine uymak", *perde eyle-* "örtmek, saklamak", *nūş eyle-* "içmek", *ʿibādet eyle-* "dinin emirlerini yerine getirmek", *tażarruʿ eyle-* "yalvarma", *tenāvül eyle-* "yemne,içme", *ziyāret eyle-* "görmeye gitmek", *rivāyet eyle-* "bir olayı nakletme", *ḥüsn-i teʿdīb eyle-* "edeplendirmek, terbiye etme", *iclāl eyle-* "saygı göstermek", *terk eyle-* "bırakmak", *muḥabbet eyle-* "sohbet etmek", teheccüd eyle- "teheccüd namazı kılmak", menʿ eyle- "yasaklamak", *tasfiye eyle-* "arıtmak", *cefā eyle-* "eziyet etmek", *şerīḳ eyle-* "ortak koşmak", *ḳatl eyle-* "öldürmek", *helāk eyle-* "perişan etme", *lecāc eyle-* "inat etme-", *tevbe eyle-*" günahtan Allah'a sığınmak", *ʿurūc eyle-* "yükselme", *teẕkār eyle-* "zikr etmek", *tekẕīb eyle-* "yalanlamak", istiʿāẕe eyle- "Allāh'a sığınmak", ilzām eyle- "susturmak", *iʿtibār eyle-* "önem, değer verme", *ġaża eyle-* "din uğruna savaşma", *heves eyle-* "istek duymak, eğilimli olmak", *ilḥāḳ eyle-* "bağlamak, eklemek", *işʿār eyle-* "bildirmek", *iftiḥāş eyle-* "araştırmak", *ḫusūmet eyle-* "düşmanlık beslemek", *temennā eyle-* "arzu etmek, istemek", *teraḥḥum eyle-* "acıma", *redd eyle-* "geri çevirme", *raġbet eyle-* "istemek", *beyān eyle-* "bildirme, ilan etme", *zecr eyle-* "eziyet etme, cefa etme", *güş eyle-* "dinlemek, kulak vermek", *taġallüb eyle-* " galip gelmek", *iḫtiraz eyle-* "çekinme, kaçınma", *iḳrār eyle-* "söylemek, kabul etmek", *ʿilāc eyle-*" deva bulmak", *pend eyle-* "nasihat etme", *tereddüd eyle-* "şüphelenme, kararsız davranmak", *beẕl eyle-* "esirgemeden vermek", *ketm eyle-* "sırrını saklama, gizleme", *iḳbāż eyle-* "geri çevirme", *ʿavn eyle-* "yardım etme", *rıfḳ eyle-* "nazik davranma", *nūş eyle-* "içmek", *işrāḳ eyle-* "parlamak, ışıldamak", *tetebbuʿ eyle-* " inceleme, araştırma", *ʿinād eyle-* "ayak diremek", *istinād eyle-* "bir delile dayandırma", *nizaʿ eyle-* " kavga etme", *ʿaẕāb eyle-* "ıztırap, sıkıntı verme", *mürūr eyle-* "geçmek", *ḫulūl eyle-* "nüfuz etme, içine işleme", *ḳıtāl eyle-* "öldürme", *suʿāl eyle-* "soru sorma", *cevelān eyle-* "dolaşma", *ṭavāf eyle-* "Kabe'nin etrafını dolaşmak", *nikāh eyle-* "evlenmek", *iltifāt eyle-* "beğenme", *iftitāḥ eyle-* "başlama", *iştiġal eyle-* "uğraşma", *menfaʿat eyle-* "faydalanmak", *ḳıyām eyle-* "ayağa kalkmak", *vird eyle-* "diline dolamak", *raḥmet eyle-* "merhamet etmek", *tebāb eyle-* "zarar vermek", *resm eyle-* "işleme, nakş etme", *maġfiret eyle-* "affetmek", *insilāḫ eyle-* "kurtulmak", *secde eyle-* "secde etmek", *istiġfār eyle-* " tövbe etmek", *ıṭṭılāʿ eyle-* "öğrenmek", *vaṣiyyet eyle-* "daha sonra bir şeyin yapılmasını isteme", *ḳırāʾat eyle-* "okumak", *murād eyle-* "gerçekleşmesini arzu etme", *ẓann eyle-* "sanma", *tevāzūʿ eyle-* "alçak gönüllülük gösterme", *ʿiyāde eyle-* "ziyeret etme, gidip görme", *ḥisāb eyle-* "hesap etme", *ifāde eyle-* "açıklama", *ketm eyle-* "saklama, gizli tutma", *teselli eyle-* "avutma", *teḫcir eyle-* "göç ettirme", *tebşīr eyle-* "müjde vermek", *beẕl eyle-* "bol bol verme", *keşf eyle-* "ortaya çıkarma", *iḫdāş eyle-* "yeni bir şey ortaya çıkarma", *ikbāż eyle-* "geri almak", *taḥḳīḳ eyle-* "araştırma, soruşturma", *inṣāf eyle-* "adaletli davranma", *iḳdām eyle-* "sebatla, gayretle çalışma", *saḫūr eyle-* "sahur yapmak", *ifsād eyle-* "bozma, fesad etme", *kay eyle-* "kusmak", *tefḫīẕ eyle-* "perişan etmek", *tilāvet eyle-* "Kuran okumak", *mess eyle-* "dokunmak, temas etmek", *meʿāṣ eyle-* "günah işlemek", *ḳulaġ eyle-* "dinlemek", *taʿavvüz eyle-* "Allah'a sığınmak", *temessük eyle-* "tutunma", *remy eyle-* "atma, fırlatma", *būs eyle-* "öpme", *tesvīd eyle-* "karartma", *tebdīl eyle-* "kılık değiştirerek gezme", *ḫalṭ eyle-* "karıştırma", *eẕā eyle-* "eziyet, sıkıntı verme", *ısḳāṭ eyle-* "yok etme, ortadan kaldırma", *beyʿ eyle-* "satma, satış", *nehy eyle-* "yasaklamak", *ġarḳ eyle-* "bol bol vermek, ... ile doldurmak", *ḫayf eyle-* "yazık etmek", *ġaṣb eyle-* "zorla ele geçirmek", *ṭavḳ eyle-* "boynuna halka etmek", *ḍarb eyle-* " vurmak, dövmek", *mehr eyle-* "kadına nikah bedeli belirleme", *ʿişret eyle-* "içki içme", *fehm eyle-* "idrak etme, anlama", *ġadr eyle-* "haksızlık etmek, zulmetmek", *nezr eyle-* "adamak", *żabṭ eyle-* "ele geçirmek", *ḫalḳ eyle-* "yaratmak", *nefḫ eyle-* "üfleme", *sebb eyle-* "sövüp saymak", *recm eyle-* "taşlayarak öldürme", *defn eyle-* "gömmek", *kār eyle-* "kazanç sağlamak", *ḳaṣr-ı yed eyle-* "feragat etmek", *ekl eyle-* "yeme, içme", *ḳorḳu eyle-* "korkmak", *zann eyle-* "gerçeği bilmeden hüküm verme", *imtiyāz eyle-* "ayrıcalık, üstünlük gösterme", *cevr eyle-* "eziyet etmek", *şaḳḳ eyle-* "bölmek, ikiye ayırmak", *kibr eyle-* "büyüklenmek, kendini üstün görmek", *ḫaşm eyle-* "düşman olarak *tefeʾül eyle-* belirlemek", *rabṭ eyle-* "bağlamak", *terk-i edeb eyle-* "edepsizlik etmek", *ʿadāvet eyle-* "düşmanlık etmek", *ṭaʿṭīl eyle-* "ara verme, çalışmayı durdurma", *maġlūb eyle-* "yenme, yenilgiye uğratma", *vefāt eyle-* "ölmek", *celā eyle-* "gurbete gitme, yurdundan ayrılma", *ṣılā eyle-* "yurduna kavuşma", *żarar eyle-* "zararlı çıkmak", *ısmār eyle-* "sipariş etmek, hazırlanmasını isteme", *tercīl eyle-* "attan inmek", *taṭyīb eyle-* "gönlünü hoş etme", *āşikāre eyle-* "ortaya çıkarmak", "hayra yorma", *laṭīf eyle-* "hoş tutma", *tekrīm eyle-*" saygı gösterme, yüceltme", *āgūş eyle-* "kucaklama", *tebessüm eyle-* "gülümseme", *bünyād eyle-* "inşa etmek", *hicv eyle-* "yermek", *maġrūr eyle-*

"böbürlenmek, kendini beğenmek", *taʿn eyle-* "kınama, ayıplama", *tenbīh eyle-* "uyarma, yapılıp yapılmamasını söyleme", *kesr eyle-* "kırma", *ibrāz eyle-* "ortaya koyma, gösterme", *ḳil ü ḳal eyle-*" dedikodu etmek", *liḳā eyle-* "kavuşma", *bīzār eyle-* "bıktırmak, usandırmak", *sefer eyle-* "savaşa gitmek, savaşmak", *buġż eyle-* "kin beslemek", *beẕl eyle-* "bol bol vermek", *kesb eyle-* "kazanmak", *ittiḳa eyle-* "sakınmak", *menfeẕ eyle-* "yarmak, ortasını açmak", *hidāyet eyle-* "doğru yola yöneltme", *bāzār eyle-* "alış veriş yapmak", *gülzār eyle-* "gül bahçesine çevirme", *inkār eyle-* "kabul etmeme", *tīmār eyle-* "iyileştirmek", *cefākār eyle-*"eziyet verme", *ṣadefkār eyle-* "sedef ile süsleme", *ḳasem eyle-* "yemin etmek", *iḫlāṣ eyle-* "doğruluk, samimiyet gösterme", *ḥazernāk eyle-* "sakınmak, çekinmek", *namāz eyle-*" namaz kılmak", *iḥāṭa eyle-* "kuşatmak", *fermān eyle-* "emir vermek", *muṣavver eyle-* "tasvir etme, şekil verme", *ʿaṭā eyle-* " ihsn etme, bağışlama", *ikrāh eyle-*" iğrenme, tiksinme", *tefekkür eyle-* "düşünmek", *mıʿrāc eyle-* "Hz. peygamberin göğe yükselmesi", *āgāh eyle-* "haberdar etmek", *abdest eyle-* "abdest almak", *dost eyle-* "birini arkadaş tutmak", *taṣaddur eyle-* "başa geçme", *ġaşy eyle-* "kendinden geçmek", *taʿrīf eyle-* "tanıtmak" *ḳorḳu eyle-.*

hem eyle- hem de ét- yardımcı fiilleriyle oluşturulan birleşik fiiller:

ḳahr eyle-/ét-, şehādet eyle-/ét-, nūş eyle-/ét-, ʿibādet eyle-/ét-, ziyāret eyle-/ét-, rivāyet eyle-/ét-, terk eyle-/ét-, taṣfiye eyle-/ét-, şerīk eyle-/ét-, ḳatl eyle-/ét-, helāk eyle-/ét-, ḳaṣd eyle-/ét-, tevbe eyle-/ét-, ʿurūc eyle-/ét-, ġazā eyle/ét-, ilḥāḳ eyle-/ét-, redd eyle-/ét-, beyān eyle-/ét-, ʿahd eyle-/ét-, redd eyle-/ét-, beyān eyle-/ét-, ketm eyle-/ét-, nūş eyle-/ét-, ṭavāf eyle-/ét-, murād eyle-/ét-, ẓann eyle-/ét-, ifāde eyle-/ét-, buġz eyle-/ét-, nehy eyle-/ét-, nezr eyle-/ét-, ḫalḳ eyle-/ét-, nefḫ eyle-/ét-, inkār eyle-/ét-, vefāt eyle-/ét-, āġūş eyle-/ét-, tebessüm eyle-/ét-

ḳıl- yardımcı fiili ile oluşturulanlar: Metinde kıl- yardımcı fiili 1458 kere geçmiştir. Kullanım şekilleri şöyledir:

aḫżār ḳıl- "yeşile çevirme", *aʿmāl ḳıl-* "amel işlemek", *aġu ḳıl-* "zehir etmek", *ʿacāb ḳıl-* "şaşırmak", *arı ḳıl-* "temizlemek, paklamak", *ʿarẕ ḳıl-* "sunma", *āşüfte ḳıl-* "perişan etme", *ʿaṭā ḳıl-* "bağışlama", *ārzū ḳıl-* "isteme", *ʿāḳ ḳıl-* "asilik etme", *ʿābād ḳıl-* "bakımlı, güzel hale getirmek", *ʿacābā ḳıl-* "şüphelenmek", *ʿazimet ḳıl-* "kararlılık gösterme", *bay ḳıl-* "zengin olma", *beddu ʿā ḳıl-* "kötülüğü için dua etme", *bühtān ḳıl-* "iftira etme", *beyān ḳıl-*" açıklamak", *ber-devām ḳıl-* "sürdürmek, daim kılmak", *binā ḳıl-* "yapmak, inşa etmek", *bāzār ḳıl-* "alış-veriş yapmak", *cehd ḳıl-* "çalışıp çabalamak", *cezā ḳıl-* "cezalandırmak", *celā ḳıl-*" gurbete gitme", *cāʿiz ḳıl-* "yapılmasını olur verme", *cihād ḳıl-* "din uğruna savaşmak", *cürʾet ḳıl-* "cesaret etme", *çāk ḳıl-* "yırtmak", *daʿī ḳıl-* "duacı olmak", *duʿā ḳıl-* "dua etmek", *daʿvāy ḳıl-* "dava etmek, davacı olmak", *dād ḳıl-* "adaletli olmak", *dimāġ ḳıl-* "düşünmek, akıl etmek", *daʿvet ḳıl-* "davet etmek, çağırmak", *diḳḳāt ḳıl-* "ihtimam, özen göstermek", *defn ḳıl-* "gömmek", *dost ḳıl-* "arkadaş edinmek, dostu olarak kabul etmek", *duḫūl ḳıl-* "girmek", *ezvāc ḳıl-* "eş olarak almak", *firāş ḳıl-* "yatak yapmak", *ferḫūnde ḳıl-* "mübarek saymak", *firāḳ ḳıl-* " ayrılmak", *fāş ḳıl-* "açığa çıkarmak", *fikir ḳıl-* "düşünmek", *feryād ḳıl-* "bağırmak, yardım istemek", *ferāġat ḳıl-* "hakkından isteyerek vazgeçme", *fesād ḳıl-*" fenalık, kötülük çıkarma", *fedā ḳıl-* "bir şeyden bir şey uğruna vazgeçme", *fiġān ḳıl-* "bağırmak, yardım istemek", *ġaraż ḳıl-* "kinlenmek, düşmanlık beslemek", *ġılman ḳıl-* "köle etmek", *ġalāṭ ḳıl-* "hata etmek", *ġaża ḳıl-* "savaşmak", *ġurūr ḳıl-* "kibirlenmek, büyüklük taslamak", *ġalebe ḳıl-*" üstün gelmek, galip olmak", *ḫizmet ḳıl-* "hizmet etmek", *ḫurūc ḳıl-* "ayaklanmak", *hacc ile ʿumre ḳıl-* "hac ve umre ibadetini yerine getirmek", *heves ḳıl-* "heveslenmek", *ḫaṭā ḳıl-* "yanlış yapmak", *ḥikāyet ḳıl-* " hikaye anlatma", *ḥiṭāb ḳıl-* " topluluğa konuşma, anlatma", *ḥamd ḳıl-*"şükretmek", *ḥaẕ ḳıl-* "bir şeyden mutlu olmak", ḫᵛāb ḳıl- "uyumak", ḫalāṣ ḳıl- "kurtulma, kurtuluş", *himem ḳıl-* "himmet eylemek", *hidāyet ḳıl-* "doğru yolu gösterme", *hicret ḳıl-* "göç etme", *ḥarām ḳıl-* "dinen yasaklamak", *ḫālī ḳıl-* "boşaltmak", *hibe ḳıl-* "malını karşılıksız verme", *ḫandān ḳıl-* "sevindirmek", *ḥilm ḳıl-*" yumuşak davranmak", *ḥürmet ḳıl-* değer vermek, saygı göstermek", *ḥased ḳıl-* "kıskanmak", *ḫırş ḳıl-* "kuvvetli istek duymak", *hidāyet ḳıl-* "doğru yolu gösterme", *ḥimāyet ḳıl-* "koruma, koruması altına alma", *icād ḳıl-* "yeni bir şey ortaya çıkarma", *işrāb ḳıl-* "içmek", *iṣbāt ḳıl-* "delile dayandırma,

delil gösterme", *ibrāz ḳıl-* "ortaya koyma, gösterme", *ʿibādet ḳıl-* "dinin emirlerini yerine getirmek", *ibdāʿ ḳıl-* "meydana getirmek", *isrāf ḳıl-* "boşa harcama", *iḥrāḳ ḳıl-* "yıkma", *idrāk ḳıl-* "anlama", *iḥmāl ḳıl-* "önemsememe", *iktisāb ḳıl-* "kazanma", *iḥtirāz ḳıl-* "çekinme", *imtidāḥ ḳıl-* "övme", *iʿtimād ḳıl-* "güvenme", *iʿtiḳād ḳıl-* "inanma", *istinād ḳıl-* "bir şeye dayandırma", *ihżārat ḳıl-* "hazırlama", *iftiḫār ḳıl-* "övünme, gurur duyma*", iʿtizāẕ ḳıl-* "aziz sayma", *imtiyāz ḳıl-* "ayrıcalık gösterme*", iltimās ḳıl-* "öncelik acrıcalık tanıma", *iltibās ḳıl-* "şüphe etmek", *ifṣā ḳıl-* "meydana çıkarma", *inkār ḳıl-* "yalanlama", *istimāʿ ḳıl-* "dinleme", *ıṭṭılāʿ ḳıl-* "öğrenme", *istiḥlāl ḳıl-* "helal sayma*", inkişāf ḳıl-* "meydana çıkarma", *iʿtirāż ḳıl-* "karşı çıkma", *iṭāʿat ḳıl-* "emre uyma", *ibtidā ḳıl-* "başlamak", *intibāḥ ḳıl-* "uyanma, uyanış", *ibḳā ḳıl-* "devamlı olarak yapma", *ikrāh ḳıl-* "iğrenme", *iẓhār ḳıl-* "açığa çıkarma", *icmāʿ ḳıl-* "birleşme", *iḥrāḳ ḳıl-* "yakma", *ifżāl ḳıl-* "lutfetme, bağışlama", *imżā ḳıl-* "mühürlemek*", iḥāṭa ḳıl-* "kuşatma", *istiʿmāl ḳıl-* "kullanmak", *işāret ḳıl-* "işaretleşme", *intiḫāb ḳıl-* "seçme", *indirāc ḳıl-* " sıralayarak indirme", *inḳıyād ḳıl-* "boyun eğme, itaat etme", *izdiyād ḳıl-* "artma, çoğalma", *iştiġāl ḳıl-* "uğraşma, meşgul olma", *intiḳāb ḳıl-* "kötü iş yapma", *izdivāc ḳıl-* "evlenme", *irṣ ḳıl-* "mirasa konma", *iflāḥ ḳıl-* "selamete çıkarma", *istikbār ḳıl-* "kibirlenme", *icābet ḳıl-* "teklif edilen şeye karşılı verme", *isifrāġ ḳıl-* "kusma", *istislām ḳıl-* "İslamiyet'i kabul etme" , *intiẓār ḳıl-* "bekleme", *isrāʿ ḳıl-* " gönderilmek", *irtiḥāl ḳıl-* "ölme, öbür dünyaya göçme", *iẓin ḳıl-* "müsade etmek", *iʿtāḳ ḳıl-* " azad etmek", *idḫal ḳıl-* "dahil etmek", *istinkāḥ ḳıl-* "evlenme isteğinde bulunmak", *iltifāt ḳıl-* "gönlünü alacak şeyler söylemek", *ḳaygu ḳıl-* "tasalanmak", *ḳıṭal ḳıl-* "öldürmek", *ḳurı ḳıl-* "kurulammak", *ḳarār ḳıl-* "karar vermek", *ḳıyās ḳıl-* "karşılaştırmak", *ḳasem ḳıl-* "yemin etmek", *ḳitmān ḳıl-* "sırrını saklama", *ḳabūl ḳıl-* "onaylamak", *ḳanāʿat ḳıl-*" yetinmek", *lāf ḳıl-* "konuşmak", *lāl ḳıl-*"söz söyletmemek", *luṭf eyle-* "bağışlama, *ihsan etme*", *mutabbaḳ ḳıl-* "kat kat yapmak", *maḥbūb ḳıl-* "sevgili eylemek", *münācāt ḳıl-* "yalvarmak", *murād ḳıl-* "istemek, dilemek", *muḳadder ḳıl-* "takdir etmek", *muṣavver ḳıl-* "tasvir etmek", *muʿāf ḳıl-* "bağışlamak", *meftūn ḳıl-* "aşık etmek", *muḫālefet ḳıl-* "karşı durma", *mażbūṭ ḳıl-* "hatırda tutmak", *meylā ḳıl-* "bir şeye yönelmek", *medār ḳıl-* "yardımcı yapmak", *maḫlūd ḳıl-* "karıştırmak", *muʿālece ḳıl-* "tedavi etme", *müjde ḳıl-* "sevindirecek haber verme", *müyesser ḳıl-* "nasip etmek", *muḳātele ḳıl-* "öldürme", *merzūḳ ḳıl-* "rızıklandırmak", *mastūr ḳıl-* "gizleme", *müşāvere ḳıl-* "sanışma, iştişare etme", *merkūb ḳıl-* "üzerine binme", *menʿ ḳıl-* ,"yasaklamak", *meḥābā ḳıl-* "korkma", *merḥamet ḳıl-* "acımak", *müveddet ḳıl-* "sevgi, dostluk besleme", *nikāḥ ḳıl-* "evlenme", *namāz ḳıl-* "namaz ibadetini yerine getirme", *nizāʿ ḳıl-* "tartışma", *nuḳūl ḳıl-* "nakletme, aktarma", *nigāh ḳıl-* "bakma", *naẓar kıl-* "bakma", *noḳṣān ḳıl-* "işi eksik yapma", *nidā ḳıl-* "bağırma", *niyāh ḳıl-* "yüksek sesle ağlama", *naṣīḥat ḳıl-* "öğüt verme", *nihān ḳıl-* "gizleme", *niyāz ḳıl-* "yalvarma dua etme", *nuṣḥ ḳıl-* "nasihat verme", *naṣīb ḳıl-* "kısmet etme", *nā-peydā ḳıl-* "gizleme, saklama", *neẕīr ḳıl-* "adama", *otaḳ ḳıl-* "ev yapmak", *pāk ḳıl-* "temizleme, arındırma", *peydā ḳıl-* "ortaya çıkarma, görünür hale getirme", *pend ḳıl-* "nasihat etme", *pişvā ḳıl-* "öncü kabul etme", *rāżı ḳıl-* "memnun, hoşnut olma", *rās ḳıl-* "doğruyu gösterme", *rivāyet ḳıl-* "nakletme", *raḥmet ḳıl-* "merhamet etme, acıma", *reşād ḳıl-* "Hak yolunda yürüme", *recā ḳıl-* "istemek, dilemek", *rıḥlet ḳıl-* "göç etmek", *sırdāş ḳıl-* "gizlemek", *saʿy ḳıl-* "çabalamak", *ṣavm ḳıl-*"oruç tutmak", *suʾāl ḳıl-* "soru sorma", *sipās ḳıl-* "şükretmek", *saʿid ḳıl-* "kutlu saymak, üstün tutmak", *selām ḳıl-* "selamlamak", *secdegāh ḳıl-* "secde edilecek yer olarak belirleme", *sefer ḳıl-* "savaşmak", *sünnet ḳıl-* "sünnet haline getirme", *secde ḳıl-* "Allah'ın huzurunda eğilmek", *ṣenā ḳıl-* "övmek, medhetmek", *ṣadaḳa ḳıl-* "bağışta bulunmak", *ṣavāş ḳıl-* "savaşmak, mücadele etmek", *ṣıyānet ḳıl-* "koruma, himaye etme", *süknā ḳıl-* "mekan edinme", *seyrān ḳıl-* "gezme, bakınma", *seyyiʾāt ḳıl-* "günah işleme", *şehādet ḳıl-* "şahitlik yapma", *şaz ḳıl-* "mutlu etme", *şürūʿ ḳıl-* "başlamak", *şiʿār ḳıl-* "işaret saymak", *şumār ḳıl-* "hesaplama, hesap etme", *şādumān ḳıl-* "mutlu etme", *şükr ḳıl-* "Allah'a duyulan minneti dile getirme", *şefāʿat ḳıl-* "Hz. peygamberin kulların bağışlanması için aracı olması", *şekvā ḳıl-* "şikayet etme, yakınma", *teġāfül ḳıl-* "bilmezlikten gelme", *taṣaddur ḳıl-* "başa geçme", *taṣdīḳ ḳıl-* "onaylamak", *tefrīt ḳıl-* " ayırmak", *tibyān ḳıl-* "izah etme", *ṭamaʿ ḳıl-* "açgözlülük etme", *tażarrūʿ ḳıl-* " yalvarıp yakarma", *teʾehhül ḳıl-* "evlenme", *tekẕib ḳıl-* "yalanlamak", *temessük ḳıl-* "yapışıp tutmak", *tevbe ḳıl-* "günahtan Allah'a sığınma", *teblīġ ḳıl-* "bildirme, haber verme", *tevaḳḳuf ḳıl-* "oyalanma, bekleme", *teḳāpū ḳıl-* "çabalamak", *teheccüd ḳıl-* "gece namazı kılmak", *taʿab ḳıl-* "zahmet gösterme, yorulma", *ṭaleb ḳıl-* "istenme,dileme", *tārāc ḳıl-* "yağmalama", *taḳaʿḳuʿ ḳıl-* "sarsma", *taʿziye ḳıl-* "baş sağlığı dileme", *temhīd ḳıl-*

"yayma, döşeme", *tecdīd ḳıl-* "tazeleme", *tesvīd ḳıl-* "karalama", *ticāret ḳıl-* "alım-satım yapma", *tilāvet ḳıl-* "Kuran okuma", *teġannī ḳıl-* "şarkı söyleme", *ṭavāf ḳıl-* "Kabe'nin etrafını dönme", *tezvīc ḳıl-* "nikahlanma", *taḳsīm ḳıl-*" bölme, ayırma", *taḳbīl ḳıl-* "öpme", *teʾḫīr ḳıl-* " erteleme", *teʿallül ḳıl-* "bahane bularak kaçma", *tezāhid ḳıl-* "kaçınma", *ṭalan ḳıl-*" yağmalama", *ʿurūc ḳıl-* "yukarı çıkma, yükselme", *ʿumre ḳıl-*" Kabe' yi ziyeret edip ibadep yapma", *vifāḳ ḳıl-* "dostluk yapma", *vaṣiyyet ḳıl-* "öldükten sonra bir şeyin yapılmasını isteme", *vużū ḳıl-* "abdest alma", *vedāʿ ḳıl-* "ayrılma", *vācib ḳıl-* "bir şeyin yapılmasını dinen zorunlu kılma", *vāṣıl ḳıl-* "ulaştırma", *yaraḳ ḳıl-* "hazırlık yapma", *yād ḳıl-* "anma", *yardım ḳıl-* "ihtiyacı olan birine yardım etme", *yemīn ḳıl-* "and içme", *żāyiʿ ḳıl-* "ziyan etme", *zinā ḳıl-* "nikahsız birleşme", *ẓuhūr kıl-* "ortaya çıkma", *ziyān ḳıl-* "zarar verme", *zekāt ḳıl-* "maldan dinen belirlenmiş olan oranda ihtiyacı olanlara verme", *ẕikr ḳıl-* "Allah'ın adını anma", *ẓārī ḳıl-* "ağlama, inleme".

étdür- yardımcı fiili ile oluşturulanlar: *teʿāzzum étdür-* "büyüklük göstertme", *fesād étdür-* "arayı bozdurmak", *taṣdīḳ étdür-* "onaylatmak", *ʿafv étdür-* "bağışlanmasını sağlamak", *istiḫrāc étdür-* "çıkarttırmak", *tażmīn étdür-* "zarar ziyanı karşılatma", *tıraş étdür-* "saçını,sakalını kestirtmek", *taṣfīr étdür-* "sarıya boyatma", *yalduz étdür-*" yaldızlattırma", *iḫrāc étdür-* "dışarıya attırma", *rücūʿ étdür-* "geri çevirtme", *car édin-* "örtünme".

ḳılın- yardımcı fiili ile oluşturulanlar: *mufażżal ḳılın-* "üstün tutulan", *rivāyet ḳılın-* "anlatılan, nakledilen" , *melḥūẓ ḳılın-* "olabileceği düşünülen".

édin- yardımcı fiili ile oluşturulanlar: *vird édin-* "belli aralıklarla zikr etmek", *maṭlūb édin-* " istenilen, talep edilen", *ḳıṣṣa édin-* "hikaye olarak diline dolamak", *iḫticāb édin-* "örtünme", *maḥbūb édin-* "dost edinmek", *maḳṣūd édin-* "gaye edinmek, istemek", *ʿādet édin-* " alışkanlık haline getirme", *muʿtād édin-* "adet haline getirme", *ḥüccet édin-* "delil olarak kullanma".

ol- yardımcı fiili ile oluşturulanlar: *īḳāẓ ol-* "uyarmak", *ṣaġ ol-* "sağlıklı, diri olmak", *ḳaʾim ol-* "ayakta durmak", *emīn ol-* "inanmak, güvenmek", *bī-ḫāf ol-* "korkusuz olmak", *iġrāḳ ol-*"boğulmak", *yanında ol-* "birlikte, beraber olmak", *dellāl ol-* "vasıta olmak", *ṣamt ol-* "susmak", *meyyāl ol-*"istekli, hevesli olmak", *hem-rāh ol-* "yoldaş olmak", *çāker ol-* "kul, köle olmak", *ḳolay ol-*"sıkıntısız, zahmetsiz olmak", *ḥaẕer-nāk ol-* "sakınmak, çekinmek", *ṣāliḥ ol-* " dini emirlere uymak", *zāġ-veş ol-* karga gibi olmak", *ʿāṣī ol-* "isyan etmek", *iḫrāc ol-* "dışlanmak, dışında tutulmak", *ġāfil ol-*"gaflet içinde bulunmak", *sālik ol-"bir yola girip takip etmek", ʿadüv ol-* "düşman olmak", *inzāl ol-*"inmek", *ġavī ol-*" azmak, sapmak", *işāret ol-* "bir şeyin belirtisi olmak", yaḳın ol- , *ifşā ol-* "ortaya çıkmak", *ibḳā ol-* "daimi olmak", *eşḳā ol-* "eşkıya olmak, *ilḳā ol-* "vahiyle indirilmek", *ḫayr ol-* "hayırlı olmak", *peydā ol-* "ortaya çıkmak, *naḳl ol-* "iletilmek", *ḫılāf ol-* "yalan olmak", *āşikār ol-* "meydana çıkmak , belli olmak", *ṭoprag ol-* "ölmek, toprağa karışmak", *fāriġ ol-"* fergat etmek", *cemʿol-* "toplanmak, bir araya gelemk", *cife-yi ḳabr ol-* "mezardaki leş olmak", *şād ol-* "mutlu olmak", *sāf ol-* "temizlenmek", *menfūr ol-* "iğrenç duruma gelmek", *müstagraḳ ol-* "batmak, dolup taşmak", *muṣallaṭ ol-"* bıktıracak şekilde birine yapışmak", *helāk ol-* "mahvolmak", *tābiʿ ol-* "dahil olmak",, *peyġāmber ol-* "Allah tarafından elçi olarak görevlendirilmek", *ʿāmil ol-* "amel etmek, çalışmak", *ḫalife ol-* "İslam'ın lideri olmak", *zāʾil ol-* "yok olmak, ortadan kalkmak", *ġālib ol-* "yenmek, kazanmak", *mecnūn ol-* "delirmek", *aʿmā ol-* "kör olmak, görememek", *māniʿol-* "önlemek", *mekr ol-* "hile yapmak", *murtāż ol-* "seçkin beğenilir olma", *maġdūr ol-* "haksızlığa uğrama" *dāʿī ol-* "duacı olmak, biri için dua etmek", *sünnet ol-* "Hz. peygamberin davranışlarını ve sözlerini alışkanlık haline getirmek", *rāżı ol-* "kabullenmek", *ilḥāḳ ol-* "bir yere katılmak", *maḫmūr ol-* "sarhoş olmak, *ifsād ol-* "bozmak, fesada uğratmak , *saġ ol-* "yaşamak, hayatta olmak", *ebrār ol-* "faziletli, doğru, temiz olmak", *ḥelāl ol-"* yapılmasında dinen sakınca olmamak", *ḥarām ol-* "yapılması dinen yasak olmak", *giriftār ol-* "esir olmak", *ʿāşık ol-* "sevdalanmak, sevmek", *ḳatl ol-* "öldürülmek", *ḳābil ol-* "mümkün", *ʿayb ol-* "utanılacak bir hal olmak ", *ḥāmil ol-* "taşımak", *rāġıb ol-* "istekli olmak", *ġarḳ ol-* "boğulmak", *müʾmin ol-* "iman etmek", *pīr ol-* "yaşlanmak", *ḫaste ol-* "hastalanmaka, rahatsızlanmak", *merbūṭ ol-* "bağlanmak", *ʿālim ol-* "ilim sahibi olmak, bilmek", *sebep ol-* "yol açmak", *müstaġfir*

ol-"af dilenmek*", ẓāhir ol-*"ortaya çıkmak, görünür olmak*", vāriṣ ol-*"mirasçı olmak", *efḍāl ol-*"çok faziletli olmak", *ḳonuḳ ol-* "bir yere misafir olmmak", *lāzım ol-* "gerekmek", *farż ol-* "dinen emrolunmuş*",mübhem ol-* "belirsiz, şüpheli olmak", *zāʾid ol-*"eklenmek, ilave olmak", *şarṭ ol-* "kaçınılmaz duruma gelme", *rabṭ ol-* "bağlanmak", *āsān ol-* "kolay olma", *naḳş ol-* "işlenmek, kazınmak*", musāfir ol-* "bir yerde konuk olarak ağırlanmak", *müsteḥāb ol-* "hayırlı,sevap olmak*", fāsid ol-* "bozulmak, fesada uğramak", *ʿayān ol- "bilinir olma, belli olma", yādiġār ol-* "hatıra olarak kalma", *müsāvī ol- "*eşit olma", *maʿlūl ol-* "hasta, illetli olma*", müstecāb ol-* "kabul edilen", *muʿādil ol-"*denk, benzer olma", *bī-ḳıyās ol-* "mukayese edilememek*", berāber ol-*"bir arada bulunmak*", reḥber ol-*"kılavuzluk etmek, iyiye yöneltmek", *şāhīd ol-*"tanıklık etmek", *aḳrān ol-"* birbirine denk olmak", *muntaẓır ol-* "beklemek, gözlemek",*mübtelā ol-*"vazgeçemeyecek şekilde bağlanmak", *ḥāżır ol-"* hazırlıklı, uygun olma", *ḥaşr ol-*"yeniden dirilmek", *mālik ol-*"sahip olmak", *ḳabūl ol-*"arzusuna kavuşmak", *ṣāim ol-*"oruçlu olmak", *mekrūh ol-*"dinen yapılması sakılncalı olmak", *helāk ol-*"perişan hale gelmek", *muʿin ol-* "yardımcı olmak", *lāl ol- "*konuşamamak", *dāʾim ol- "*sürekli olmak", *müşerref ol-*"şereflenmek", *müḥrim ol-* "ihrama girmek", *ırag ol-*"uzaklaşmak", *müşterek ol- "*ortak olmak", *muʿtād ol- "*alışmak*", lagv ol- "*hükmü kalmamak", *recm ol- "*taşlanmak*", nālān ol- "*inlemek, ağlamak", *ḳaṭ ol- "*kesilmek", *naḳż ol-* "eksik kalmak", *şehīd ol- "*vatan için can vermek", *mücāhid ol- "*çalışma, çaba gösterme", *bāṭıl ol-*"*gerçekle ilgisi olmamak"*, *meşrūʿ ol- "*yasal olmak", *ṣāmit ol-*" sessiz, sakin olmak", *hebā ol-*"yok olmak", maʿlūm ol-"bilinmek*", dermān ol-*"şifa olmak*", serkeş ol-"dik başlı davranmak", ḳarīb ol-"*yakınolmak",*meftūn ol-"*tutulmak", *maḳbūl ol-* "beğenilmek", *mesrūr ol-*"mutlu olmak", *peşimān ol-"*pişman olmak", *müslimān ol- "*İslam dinini kabul etmek", *muḥtāc ol-*"birine veya bir şeye ihtiyaç duymak" *, girān ol-*"pahalı, ağır olmak", *māʾil ol-"*hevesli, istekli olmak", *ḳāʾim ol-"*ayakta durmak", *dāʾim ol- "*ebedi, sonsuz olmak*".*

olun- yardımcı fiili ile oluşturulanlar: *emr olun- "*bir iş için birini görevlendirmek*", ʿafv olun-* "bağışlanmak, hoş görülmek" *, ḫalḳ olun-*"yaratılmak", *iḫrāc olun-"*çıkarılmak", *terk olun- "*bırakılmak*, rivāyet olun-*"anlatılmak", *nehy olun-*"yasaklanmak", *daʿvet olun- "*misafir olarak çağrılmak", *istiʿmāl olun-* "kullanılma",*iḥsān olun-" lutfedilmek", ẕikr olun-"* anılmak, bahsedilmek*", taḥammül olun-*"dayanılmak, katlanmak", *teşbīḥ olun- "*benzetilmek*", fevt olun-*"kaçırılmak, yitirilmek*", teʿḫīr olun-"* ertelenmek, sonraya bırakılmak", *redd olun-*"kabul görmemek", *vācib olun-*"yapılması gerekli olarak bildirilen*", farż olun-*"yapılması kesin olarak emredilen*", cem ʿ olun-"*toplanmak,bir araya getirilmek*", ifsād olun-*"fesada uğratılmak", *naḳl olun-* "aktarılmak", *ḍarb olun-*"vurulmak, dövülmek", *-, taṣvīr olun-*"resm ederek anlatılmak", *ṭamaʿ olun-*"aç gözlü davranmak", *baʿṯ olun- "*gönderilmek" *taʿzīz olun- "*yüceltilmek*", ḳabẓ olın- "*teslim alma".

3.2.Tasviri fiillerle (bir yanı zarf- fiil olan birleşik fiiller) kurulan birleşik fiiller

Bir yanı zarf-fiil olan tasviri fiiller iki farklı fiilin kaynaşmasıyla meydana gelirler. Asıl fiil başta yardımcı fiil ise sonda yer alır. Bu fiillerde asıl anlam –A, -I, -(y)Ip zarf-fiil yapısında olan birinci fiildedir. İkinci fiil ise esas fiil olmasına rağmen anlam kaymasına uğrayarak sözlük anlamından farklı bir anlama bürünür. Bu fiillerde yardımcı fiilin görevi asıl fiilin oluş, kılış şeklini tasvir etmektir. Tasvir fiilleri, –A, -I/-U–Ip/-Up ekleriyle yapılan zarf-fiillerin yanına *" bil-, ver-, dur-, gel-, kal-, koy-, gör-, yaz-"* fiillerinden birinin eklenmesiyle oluşur (Özkan vd., 2011: s. 77). Tasvir fiiller yeterlik, tezlik, yaklaşma, uzaklaşma, süreklilik fiilleri olarak tasnif edilirler (Korkmaz, 2007, 811-812; Demir, 2004, 103-116). Bazı kaynaklarda ise tasvir fiiller yeterlik, tezlik, yaklaşma ve süreklilik olmak üzere dört gruba ayrılmıştır (Karahan 2004, s. 33; Özkan vd., 2011, s. 77; Banguoğlu 2007, s 488).

3.2.1. Yeterlik fiilleri: Esas fiilin –(y)A zarf fiil şekline bil- yardımcı fiilinin eklenmesiyle oluşturulur. Belirtilen eylemin gerçekleştirilmesinde güç ve yeterliliğin bulunduğunu belirtir.

Yeterlik fiilinin olumsuzu Türkiye Türkçesinde bil- yardımcı fiili ile yapılmaz. "Muktedir olmak" manasına gelen –u yardımcı fiilinin üzerine –mA fiilden olumsuzluk yapan ekin getirilmesi ile kurulur. Tek bir vokalden oluşan u- yardımcı fiili –A zarf-fiil eki ile karşılasınca kaynaşmaya uğrayarak kaybolmuştur. (Korkmaz, 2007, s. 815). Metnimizde yeterlik fiilinin olumsuz şekline daha sık rastlanmaktadır.

Görebile ṭurur iken éde bahāne iḫtilā (4521); Lā-būd ḳudurur **ḳurtulamaz** baş ile ayaḫ (1174); Gevşenüp kendüyi imsāke o ḳādir **olamaz** (1912); Geçilse verāsından anuñ **ḳıramaz** çü nān (2688); Ki dehr-i şāʾim olmışca **bulamazdın** anuñ işbāʿ (3860); İʿzār édüp ızlāl éder **alamaz** o dīnār ḳuṭāʿ (4564); Ḳuloġlı eger elün-ile menʿ **édemezseñ** (1121); Kimine üşüp **ögredemez** ḥarfi bu ecnās (1280); Eger māh-ı ṣıyāmı siz **göremez**iseñüz ol şeb (3794); Çü bāzār-ı ebyāta **véremez** idi kesād (6451); Buyurdı ḳātıʿ ur-raḥm ki **giremez** cennete dédi (6614)

3.2.2. Uzaklaşma fiilleri: Esas fiildeki oluş ya da kılışın uzaklaştığını anlatan fiillerdir. –(y)A zarf fiilinin üzerine git- yardımcı fiilinin eklenmesiyle oluşturulurlar. Metnimizde bu tür fiillere fazlaca rastlanmamaktadır.

Bir gün ola cümlesini bunda **ḳoyup gidesin** (600); Elüme yapışuban beni **alup gitdi** pes o (2118); Yaḫūd **bozılup gide** dāruñ senüñ (2630); **Ḳalḳup gider** olsa ḳaçan eyledügince infirād (4347); Nüzūl édüp getürdi kim ʿurūc édüp gide eclāy (8188)

3.2.3. Tezlik fiilleri: Gerçekleşen eylemin bir andai kolaylıla, çarçabuk gerçekleştiğini anlatmak için kullanılan fiillerdir. –(y)I/-(y)U zarf-fiil ekiyle birleşen ver- yardımcı fiilinden oluşan yapılardır.

Ḫüdā ḫayr ile itmām **édivére** (80); **Ṣunıvér** baña ḳokam tā kim semen-zār-ı ḥadīṣ (361); Teʾḫīr édüben **ḳatlanuvér** eyleme maṭrūṭ (1352); **Ḳatlanıvérüp** borcını bağışla birazın (1354); Raḥmet **dileyüvéreler** ol kādir ü ḳassām (1521); Bıyıġın **ṣalıvérüp** ṣaḳalını ḳırkmaḳ işit (2018); Pes evvelki gün vaḳt-i żuhrı **ḳıluvérdi** ol (2320); Kim ki baña ṣalāt éde gelüp olar **déyüvérür** (2815); Resūl anuñ ṣāḥibine iki ḳul **alıvérdi** çün (4885); Możāyıḳa sin cemʿa **görüvéreler** maḥsūb (5878); Daḫı başın tırāş édüp **saçıvérince** aḳçeyi (6042)

3.2.4. Süreklilik fiilleri: Bu yapıdaki fiiller eylemin söylenilen zamanda sürmekte, devam etmekte olduğunu anlatmak için kullanılırlar. Bu yapılar –(y)A/-(y)I/-(y)Ip zarf-fiil eklerine dur-, gör-, kal-, koy-, gel- gibi yardımcı fiillerinin eklenmesiyle kurulurlar.

gör-

ḳılagör keşf éde tā Ḥaḳ saña rāz (104); ʿĀḳil iseñ **ṭutagör** güftār-ı mümtāza ḳulaḫ (431); Ol ʿahdi **bozagör** sen eyleme çü ʿömri itlāf (5353); Sever dér **ḳoḳagör** bu żaymerānı (6403); Anı göñlüñ kitābında **yazagör** vaṣf-ı bābında (7313); Dāʿī **olıgör** rāhına sen Rabbinüñ āḫir (1627); Ki bu ġaflet döşegini dürüp **uyanıgörüñ** (2042); Burnuñuz ṣu ile üç kerre çü **yıḳanıgörüñ** (2043); Hem buyurdı sevdügüñi **sevegör** Allāh içün (324); İmdi pervāz **édegör** tā kim açılmışdur ḳafes (583); Hem sen olaruñ istedügin **véregör** āḫir (1332); Ḳuloġlı bugün ʿālim olanları **sevegör** (1570); Ḳuloġlı imdi bu ṣudan **içegör** bulımazsın āb (3438); Ṭamuya gire hem **çekegör** betin (6590)

gel-

çıkageldi pes ʿOṣmān anda nāgāh (44); **Yöriyüp gele** mescide kim éde cefāyla ḥaẓ (2535)

ṭur-

Ḥāżır **olup ṭurutuñ** şuçı gide dédi neẕīr (1831); Ḳıldı iki rekʿatını selām **vérüp ṭurdı** örü (2922); Üç kerez **uyuyup ṭurup** bula çü oḳıya ḫalāṣ (3067); Çün istirāḥat **eyleyüp ṭurdı** ṣabāḥ olınca tā (4694); Selāmın **alup ṭurdılar** ḫāṣ u ʿām (6358)

3.3. Bir yanı sıfat-fiil bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller

Bir yanı sıfat-fiil bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller değişik zaman kalıbı içinde bulunan sıfat-fiillerin *ol-* yardımcı fiili ile birleşmesinden meydana gelen fiillerdir. Bu tür fiillerde temel anlam birleşik fiil üzerindedir.(Korkmaz, 2007, s. 801). Bu tür fiilleri *karmaşık fiiller* olarak adlandırılmıştır. (Deny, 2012, s. 465; Banguğlu, 2007, s. 482). Bu tür fiiller birleşik fiiller tasnif edilirken bazı kaynaklarda asıl yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiiller başlığı altında değerlendirilmiştir. Bu fiillerin asıl yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiillerden farkı bu yapı içerisindeki isim ögesinin bazı sıfat-fiil eklerini almış olmasıdır. Karmaşık fiiller olarak nitelendirilen bu fiiller ol- yardımcı fiilinden önce gelen sıfat-fiillerin yüklendikleri işlev farlılıklarına ve de bağlı olduğu zaman kesimine göre üç gruba ayrılır: 1. Öncelik 2. Alışkanlık 3. Niyet (Korkmaz, 2007, s. 801). Bu kategorideki fiillerin sınıflandırılması için de farklı isimler kullanılmıştır. Banguoğlu, 1. Öncelik fiilleri, 2. Başlama fiilleri, 3. Niyet fiilleri şeklinde sınıflandırır (2007, s. 482).

3.3.1.Öncelik fiilleri

Öncelik görevini üstlenmiş olan birleşik fiiller –mIş ol- şeklinde kurulurlar ve birleşik fiilin aldığı zamandan daha önce gerçekleşmiş, tamamlanmış olduğunu gösterirler. Geçmiş zaman sıfat-fiillerinin olumlu yahut olumsuz şekliyle kurulurlar. (Banguoğlu, 2007, s. 482; Korkmaz, 2007, s. 801) –mIş ol- yapısındaki ol-yardımcı fiilinin çekimlendiği zamana göre anlam farklılıkları oluşur. ol- fiili geçmiş zaman ya da hikaye çekimleri ile çekimlendiğinde geçmişte tamamlandığı ortaya çıkar. Eğer geniş zaman ile çekime girmişse birleşik fiilin meydana getirdiği oluş gelecek zamanı gösterir. Şimdiki zamanla yapılan çekimlenmede ise oluş ve kılış şimdiki zamanda tamamlanmıştır. (Korkmaz, 2007, s. 802) Metnimizdeki örnekleri şöyledir:

Seni Ḥaḳ **ḳılmış olursa** eger bay (282); Déye yā Rab bārī ehlim **bilmiş olaydı** (767); Şoñına anuñ **ḳalmış ola** oġlı meger ḫāṣ (1316); Şol evlādı kim ol **olmış ola** bāri pes ḫāṣ (1317); Meger ol fāre **yemiş ola** idi şöyle henüz (2148); O henüz şurb-ı ḫamir **étmiş ola** rūy-i siyāh (2149); Nebẕ-i temir dédi **ışlanmış ola** ḫurma aḫī (2153); Ecri tamām olur gibi **eylemiş ola** ʿömre cāc (2884); **Ḳalmış olursa** lā-cerem māniʿ olup aña meʿāş (3039); Meger kim o şāhīd olup mālı telef **olmış ola** (3290); Ḳoyun yaşın **geçmiş ola** sıġır iki yaşında hem (3305); Beñze ġarībe dünyāda **bıraḳmış ola** cāyını(3353); Meger anuñ günāhını **gidermiş ola** ẕü'l-celāl (3362); Eger aḫşam namāzında varup **görmiş olur** ise (3416); Meger şişmiş ola meyyit ya **dikmiş ola** anı cerrāḥ (3527); Yāḫūd bir kimse borcına kefīl **olmış ola** meẕkūr (3657); Ṣatun **almış ola** dédi velī bunuñ olur maʿẕūr (3658); Ḳıyāmetde anuñ yüzi **şoyılmış ola** bu taḫcīr (3681); Derisi yüzlerinüñ hep **yüzilmiş ola** dér taḫbīr (3688); Amānı **érmiş ola** kim vérüp ol da ola beşāş (3747); Teṭavvuʿ-ı niyet olsa o nehy **olınmamış olur** (3791); Vaṣiyyet **étmiş olursa** anuñ māl-ı şülüşinden (3943); Ḥattā birinde on ḫatim **eylemiş ola** müzdi dér (4218); Meger aña ben niʿmetüm **eylemiş olam** iltimās (4435); Yüz ḳul āzād **étmiş ola** ḥürmet durur aña ʿivaż (4496); Meger o gün bir ġayrısı meẕkur-ı ẕikr **étmiş ola** (4499); Rāh-ı ziyāratuñda hem **bulmamış olsañ** nefs-i ġūl (4724); Olsun ki bidʿat ehline **étmiş ola** iḳrāruñ o (4808); Meger muḫayyer oluban **bilmiş ola** aḳrānını (4867); Benden dileye mālın ẓulm **étmiş olam** ẕerrāt (4963); Taḥlīl ġarażı içün **eylemiş ola** tezvīc (5279); Kim nefs ile şehvātı **olmamış ola** maḥfūẕ (5279); Tā fiʿl-i şeniʿ birle **uzatmış olam** ayaġ (5337); İşleyümese sözin **eylemiş ola** isrāf (5359); Ḳaṭrana baturalar **ḳaynamış ola** issü (5583); Allāh ile dér

cenge **başlamış ola** dér vāh (5602); Şuña kim Ḥaḳ teʿālallāh **naṣīb étmiş ola** beñlik (5688); Olara **érmiş ola** emr-i Ḫüdā'dan ʿaşerāt (5979); Velī ol kelb anuñ etin **yémiş olursa** bir miḳdār (6021); Meger cāfī ile **çıḳmış ola** boġazlana heiʾsāt (6039); **Getürmiş olursa** eger cāvidān (6073); Eger ṣol yanına anuñ **oturmış olsadı** eşrāf (6117); Ṣoḳmış olur **ḳıymış olur** cānına (6260)

Muḳadder **ḳılmamış olur** Ḫüdā bilgil anı īżāḥ (6264); Yil ile nāzile birle **ḳarışmış ola** istinkāḥ (6275); **Söylemiş ola** şāyed uya bāri ḳıldıysa ḥased (6498); Babası anuñ **ölmiş olsa** eger (6596); Kim şöyle müstaʿmel bıñar çör ile çöp **ṭolmış ola** (7161); Bāġ-ı ḫayr içre niçün **bitmemiş ola** çemenüñ (7476); Yed-i bidʿatla **ḳazımış ola** naḳş-ı ḫatmüñ (7497); Ḳudret elümle anı ben **yaratmış olam** dédi Ḥaḳ (7816)

3.3.2. Niyet fiilleri

Niyet fiilleri, -AcAk, -IcI/-UcU, -AsI sıfat-fiillleri ile yapılırlar. ol- yardımcı fiilinin aldığı zamanda oluş ve kılışın bir niyet, bir teşebbüs halinde olduğunu gösterirler. Bu türdeki karmaşık fiiller genellikle tarz yönünden bir anlam özelliği gösterir. (Banguoğlu, 2007, s. 485). Bu türdeki karmaşık fiiller geçmiş veya da şimdiki zamanda gerçekleşmemiş, gerçekleşmesi de niyetlenerek geleceğe yüklenmiştir. (Korkmaz, 2007, s. 807). Metnimizdeki örnekleri şöyledir:

Yā ḳıyāmet **ḳopıcaḳ olmaz** bu eṭvāra ṣalā (989); Ḫilāf-ı şerʿe ol dāʿī **olacaḳ olur** ise dér (5674)

3.3.3. Alışkanlık fiilleri

Alışkanlık fiilleri -AcAk ol-, -IcI/-UcU ol-, -AsI ol-, -msAr ol- şeklinde kurulurlar. Bir oluşun şimdi, gelecekte yahut da geçmişte alışkanlık şeklinde sürdüğünü ya da sürecek olduğunu anlatırlar. Bir oluşun zaman yönünden değil de tarzı yönünden bir anlam inceliği taşır bu fiiller. Geniş zaman sıfat-fiilinin –mAz ol- biçimindeki olumsuz şekli istek, şart, emir gibi kiplerle çekimlendiğinde istemezlik, kötü niyet anlamı verir. Fiilin mastar şekli ile ol- yardımcı fiilinin 3. şahıs olumsuz çekimi birleştiğinde o eylemin yapılmasındaki uygunsuzluk durumunu ifade eder(Korkmaz, 2007, 803-806). Banguoğlu bu fiilleri başlama fiilleri olarak adlandırmıştır (2007, s. 484). Metnimizdeki örnekleri şöyledir:

Ger ben dédi bir kimseyi dost **eyler olsam** dünyede (8251); Gel baḫṣi bıraḳ yoḫsa başa **çıḳmaz ola** ay (1631); Tamām gün **görünmez oluban** ṭolandı ki sāḫ (2329); **Ḳayırmaz olursa** bu deñlü ḥaṣır u çerāḳ (2620); Faḳīr ola ẕelīl ola **édemez ola** hīç tedbīr (3689); Şikārı ṭutıcaḳ o kelb **yémez ola** diledi kim (6032); Rıżāsın **gözlemez olsa** bu derde ḳılmasa tīmār (6619); **Ṭuymaz ola** déyü buyurdı işit o şāhbāẕ (6786); Kim anuñ ḫüsni **érişmez ola** pāyāna göñül (7604)

3.4. Yapısında isim-fiil bulunan birleşik fiiller

Yapısında fiilimsi bulunduran birleşik fillerden biri de isim-fiille kurulan birleşik fiillerdir. Bu fillerde yardımcı fiil isim-fiil yapısındaki bir asıl fiille birleşir. Burada yardımcı fiil kendi anlamını yitirmez.

Ḫayra dāl olup seni **ḳılmaḳ diler** ṣāliḥ nihād (466), Pes yaratmaḳ isteyücek aldı ṭoprāġını anuñ (665), İy Ḳuloğlı **olmaḳ isterseñ** eger ṣāḥib-kemāl(839), Ki ṣundum **çıḳarmaḳ diledüm** edüklerini (2206), Anlar ki ola inkār **olmaḳ dileriseñ** yār (5145), Teġallüb édüben cemāʿātüñüzi **ṭaġıtmaḳ diler** (5716), Gel berü iy dost ilinde **bulmaḳ isteyen** felāḥ (6281), Dāḫil **olmaḳ dileye** bāb-ı cenāna bā-amāl(7565), Vücūdı şīşesin anda atup ṣındırmaḳ isterdi(7949), Özini atmaḳ isterdi ḳomazdı Cebreʾīl billāh (7950)

3.5. Anlam kaymasına uğramış deyimleşmiş birleşik fiiller

Deyimleşmiş birleşik fiiller, birleşik fiil tasnifi yapılırken ayrı bir başlık halinde değerlendirilip değerlendirilmemesi konusunda farklı görüşler doğmasına sebep olmuştur. M Levent Yener "*Anlamca Kalıplaşmış Birleşik Eylemlere Yapısalcı Bir Bakış"* adlı çalışmasında bu alanda yapılmış tasnifleri karşılaştırarak eylem ve adlardan oluşan deyimlerin söz dizimsel/ dil bilgisel değil anlam bilimsel öbek kabul edilmeleri gerektiğini dile getirmiştir (2015, s.180-196).

Bu grup içindeki birleşik fiiller bir isim ve bir yardımcı fiille kurulurlar fakat fiilden önceki ad ögesi sabit kalmaz, yalın olarak kullanılabileceği gibi bir isim grubu şeklinde de kullanılır ve işletme ekleriyle genişletilebilir. Fiilden önce gelen isim unsuru fiile bir nesne, yer tamlayıcısı veya zarf yahut da özne görevi ile bağlanır. Ad ögesi bir veya birden fazla olabilir. Bu birleşmenin sonucu olarak benzetmeler, mecazlı kullanımlar, somutlaştırmalar şeklinde anlam kaymaları oluşturur. (Korkmaz, 2007, s. 837-838). Bu tür birleşik fiillerde fiil unsuru kullanıldığı yere göre yardımcı fiil olma özelliği kazanır.

Tahir Nejat Gencan, birleşik eylemleri incelerken öbekleşmiş eylemler başlığında *Deyim Biçiminde Öbekleşmiş Eylemler* başlığıyla deyimleri inceler (2001, s.331-359).

"Bir isim unsuru ile bir yardımcı fiilden veya bir fiille başka bir fiil unsurundan oluşan yapılardır. İsim unsuru bu fiillerde özne, nesne, zarf, yer tamlayıcısı görevindedir. Sözlük anlamlarından tamamen ya da kısmen uzaklaşmalarıyla meydana gelen kalıplaşmış yapılar" (Öztürk 2008 s.46).

Haydar Ediskun "dördüncü öbek birleşik fiiller" alt başlığında anlamca kaynaşmış birleşik fiilleri ele alır ve deyimleri inceler. Bu fiilleri üç gruba ayırır: 1. kendi sözlük anlamını koruyan birinci kelime ile kendi sözlük anlamından kaymış fiille birlikte deyim kuranlar, 2. bütün kelimeleri kendi sözlük anlamından kaymış ve tam bir deyim oluşturmuş olanlar, 3. ilk kelimesi ismin durumuna girenler (Ediskun 1992: 228-246).

aç-

gözüñi aç-: "Uyanık davranmak, dikkatli olmak" Faḫr-i ʿālem ḥażreti buyurdı aña gözüñ aç (369)

sırrın aç-: "sırrını paylaşmak" Meger ol mürtāż olanlara açа sırrın Ḫüdā (293)

ḳanat aç-: "uçmak" Gel hevā-yi dünyāya açma ḳanat miṣl-i kelāġ (759)

ellerin aç-: "dua etmek" Ellerin açup oḳuyup yaʿnī duʿā éder gibi (4244)

fal aç-: "fal bakmak" Ehl-i ʿarafāta dédi açа Ḫüdā bir ḳutlu fāl (4728)

ḳucaḫ aç-: "sığınmak için yer vermek" Eger aḳrānuñ olursa dér āġūş eyle aç ḳucaḫ (6400)

açıl-

gün açıl-: "Güneşin doğması" Gün açılup żiyā vérüp eyledi ʿālem incilāh (3318)

al-

ḫaber al- "haberdar olmak" Gizlü aʿmālinden anuñ çünki aldılar ḫaber (843)

ʿibret al- "ders almak" ʿİbret alup eylegil hem ṣunʿ-i settāra selām (895)

abdest al- "ibadet edebilmek için temizlenmek" Bir kimise dédi abdest alup ol yuya yüzin (1842)

elinden al- "bir şeyden mahrum bırakmak" Namāzın ḳılan nefs elinden alur bunca bāc (2296)

gözün nurın al- "kör etme, göremez hale getirme" Gözlerinüñ nūrın alup görmez édersem anı ben (3365)

ṣovuġ al- "üşütmek, hastalanmak" Ki dördüncide déye ṣovuġ alduñ (6419)

günāhın al- "boş yere suçlamak" Zīre maẓlūmuñ günāhın alalar (6811)

az-

yarası az-: "daha kötü duruma gelmek" Ṣudan azdı yarası o kişinüñ oldı hemān (1725)

bas-

pāy bas-: Şular kim başalar duʿānuñ ḳapusına pāy (2770)

bul-

hidāyet bul-: "İslam dinini kabul etmek" Biri hidāyet buluban ḳıldı Hüdā'yı ittiḫaẕ (4376)

şöhret bul-: "ün kazanmak" Çü şöhret bula ʿunvān-ı meşāyiḫ (68)

beḳā bul-: "sonsuz olmak" Varını Ḥaḳ'uñ yolına terk éden bulur beḳā (294)

felāḥ bul-: "kurtulmak, selamete ermek" *Sünnetün ḳā'imetün* bunı ṭutan bula felāḥ (1735)

yüz bul-: "şımarmak" Ol yüz bulıban göre helāk olmaġı zinhār (1223)

şifā bul-: "iyileşmek" Şifā bulur idi dédi nice bulmayalar kim āh (3423)

bulandır-

ʿaḳlını bulan-: "sarhoş etme"Her nesne kim insānuñ ʿaḳlını bulandura(5632)

bük-

belini bük-: "çaresiz bırakmak" Ḥarāret belini büksün dizinüñ üstüne çöksün (4072)

çat-

ḳaş çat-: "kızmak, sinirlenmek" Ol ḳıla aʿmāli ehl-i cenneti sen çatma kaş (626)

çek-

ḳılıç çek-: "saldırıya geçmek" Ümmetümüñ üstüne ḳılıç çeke ḫışım-nāk (5427)

çık-

iḥrāmdan çıḳ-: "Hac görevini tamamlamak" Efrād-ı hacc her-kim murād étdiyse iḥrāmdan çıḳa (4663)

dök-

yaş dök-: "ağlamak" Mübārek gözlerinden yaş döküp aġladı nā-şād (3549)

döndür-

yüz döndür: "gösterdiği ilgiyi kesmek" O yüz döndürmeye aṣlā vére Ḥaḳ yolına cān baş (3752)

düş-

üzerine düş-: "görev haline gelmek" Sünnet olaruñ üzerine düşe çü yap yap (1076)

ġurūra düş-: "büyüklenmek, gururlanmak" Düşeler sürūra ġurūra bu nās (7214)

ayru düş-: "ayrılmak, birbirinden uzaklaşmak"

ed-/et-

def éd-: "başından savmak" Yaʿnī belā vü şiddetin defʿ édüben vére ferāḥ (4298)

yüzüni aḳ etme- : "utandırmamak" Dédi müʾmindür anuñ yüzini Allāh aḳ éde (967)

geç-

sözi geç-: "sözünü dinletmek" Lehv ehlinüñ geçmez sözi déyü buyurdı Muṣṭafā (4287)

gel-

güç gel-: "zoruna gitmek, sıkıntı çıkarmak" Güç gele añlara illā baña ol miṣl-i raġīf (1995)

getür-

imān getür-: "İslam dinini kabul etmek" Īmān getürmişem senüñ kitābuña ben āşikār (4397)

gör-

ḫoş gör-: "kusur saymamak, uygun bulmak" Ḫoş görüp anı dédi vérüñ baña da ḥışṣe (5052)

ḫor gör-: "değer vermeme" Ḫor görme ṣaḳın imdi ki sen ehl-i reşādı (1524)

gözle-

yolını gözle-: "beklemek" Dost ḥabīb-i ekremüñ yolını gözle iḫtişāṣ (3048)

iç-

and iç-: "yemin etmek" Cebbār-ı ʿālem and içüp ḳıldı ḳasem ẕü'l-kibriyā (4195)

ḳaldur-

baş ḳaldur-: "isyan etmek" Baş ḳalduram yardım görem baḳ imdi bu īcāda sen (7828)

ḳop-

ḳıyāmet ḳop-: "dünyanın sonunun gelmesi" Dédi ol ḫayr-ı ḫalḳullāh ḳıyāmet ḳopmaya maḥżā (7374)

ḳoy-

ḳarşı ḳoy-: "boyun eğmemek" Ḳarşu ḳoyuban şāhā cemʿ oldı biraz fellāḥ (5035)

ḳur-

ḫayāl ḳur-: "gerçekleşmesi istenilen şeyle ilgili düşünmek" Ṣūret-i Ḥaḳḳ üzre olup ḳura bir dürlü ḫayāl (826)

ḳuşan-

tiġ ḳuşan-: "kılıç takıp savaşa katılmak" Ḳuşanup bélüñe tīg ét kāfiristāna ḫurūc (402)

sür-

yüz sür-: "saygı, sevgi göstermek için eğilmek" Éşigine yüzüñ sürseñ édüp eger taḥiyyātı (4133)

ṭut-

ṣaf ṭut- : "namaz kılmak için yer almak" El baġlayup ṣaf ṭutalar édeler istiġfār aña (4221)

ṭaşa ṭut-: "taşla saldırmak, taşlamak" Gögsüne degin anı gömüp ṭaşa ṭutdılar (5531)

esmāʿ ṭut-: dikkatle dinlemek" Ne dédi ṭut añun sözine esmāʿ (168)

ḳulaḫ ṭut-: "dinlemek, dikkate almak" Gelmese fiʿle dédi ṭut sen o şāhbāza ḳulaḫ (433)

pas ṭut-: "paslanmak, kalbi kararmak" Ṣaḳın ayrılma olardan ṭuta dil milkini pas (1875)

sözüni ṭut-: "dinlemek, emirlerini yerine getirmek" Ṭut sözini anuñ ét cennete rıḍvāna ʿurūc (396)

ṭutul-

dili ṭutul-: "konuşamayacak duruma gelme" Ṭutıla kimsenüñ ol vaḳti dili söylemeye (7481)

ur-

lāf ur-: "iğnelemek" Ḥaḳ resūli buyurupdur işidüp sen urma lāf(763)

uy-

nefsüne uy-: "bedenin isteklerine uyup günah işlemek" Nefsüne uyup ḥaḳı bāṭıldan étmeyen temīz(426)

uzad-

pāy uzad-: "gitmek" Ṭarīḳ-i Ḥacc'a sen de uzadup pāy(284)

ayaḳ uzad-: "niyetlenmek" Ṣabāḥ namāzını şu kim ḳılmaġa uzadur ayaġ (3150)

vér-

cān vér- " uğrunda ölmek" Her kim sözine cān vérür şübhesiz uçmaġa girür (4230)

fetvā vér-: "bir işin din açısın uygun olup olmadığını açıklama"Bu mesʾeleden fetvā vérdi ʿulemā böyle(4908)

elem vér-: "üzmek, sıkıntı vermek" Ol yol çoḳ saña vérür elem gel burada yat (1090)

żarār vér-: "kötülük etmek, zarara uğratmak" Günāh oldur ki ḳalbüñe zelil vére żarār vére (6750)

yaḳ-

cānuñ yaḳ-: "acıtmak, üzmek" İşüdüben yaḳa cānūñ mālīkini nār-ı ḥadīṣ (353)

yet-

güci yet-: "üstesinden gelebilmek" Yine kim güci yétürse ger ola dāne-i ḫaşḫāş (3760)

Sonuç

Birleşik fiiller Türkçenin her döneminde olduğu gibi 17. yüzyılda kaleme alınan *Dîvân-ı Mesâbîh* adlı eserde de yaygın bir şekilde kullanılmıştır. 281 varak ve 8480 beyitlik eserde 65 farklı anlam kaymasına uğramış deyimleşmiş fiil tespit edilmiştir. 21 alışkanlık fiili, 2 niyet, 53 öncelik fiili bulunmuştur. Eserde tasviri filler de yaygın kullanılmıştır. 22 süreklilik, 11 tezlik, 5 uzaklaşma, 11 farklı yeterlik fiili incelenirken yaklaşma fiiline rastlanmamıştır. Özellikle yabancı kökenli isimleri fiilleştirmek adına birleşik fiillerden fazlaca yararlanılmıştır. Türkçe isimlerle kurulan birleşik fiillerin sayısı yabancı isimlerle kurulanlara oranla çok daha azdır. Metinde birleşik fiillerin en çok örneğini asıl yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiiller oluşturmaktadır. *ét-* fiili ile 73, *eyle-* fiili ile 216, *ol-* fiiliyle 149, *ḳıl-* fiili ile 282 farklı birleşik fiil tespit edilmiştir. Ayrıca bu fiillerin dışında *étdür-* fiili ile 12, *ḳılın-* fiiliyle 3, *édin-* fiili ile 9, *olun-* fiili ile de 26 farklı kullanıma rastlanılmıştır. Çalışmada eserin geniş hacmi göz önünde bulundurularak sadece bu fiillerin farklı kullanımları araştırmacıların istifadesine sunulmuştur.

Kaynakça

Akbaba, Dlek (2007). Türkiye Türkçesinde yapısında isim-fiil bulunan birleşik fiiller. *Dil Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 83-95.

Alibekiroğlu, Sertan (2007). Türkçede sözcük türetme yolları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16* (1), 35-46.

Banguoğlu, Tahsin (2007). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Baydar, Turgut (2013). İsim+yardımcı fiil şeklinde oluşan birleşik fiiller üzerine. *Ataütrk Üniversitesi Türkiyat AraştırmalarıEnstitüsü Dergisi, 49, 55-66*.

Bursalı Mehmed Tahir (1333). *Osmanlı Müellifleri,* Matbaa-i Amire.

Delice, H. İbrahim (2016). *Türkçe sözdizimi*. Kitabevi.

Demir, Necati (2004). *Eski Türkiye Türkçesinde Tasvir Fiilleri Zeynep Korkmaz Aramağanı,* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Deny, Jean (2012). *Türk dil bilgisi osmanlı lehçesi* (Ali Ulvi Elöve Çev.). Kabalcı Yayınları.

Eker, Süer (2013). *Çağdaş Türk dili*. Grafiker Yayınları.

Ercilasun, A. Bican (2014). *Kutadgu Bilig grameri: Fiil*. Akçağ Yayınları.

Ergin, Muharrem (2005). *Türk dili*. Bayrak Yayınları.

Ergin, Muharrem (2006). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları.

Gencan, Tahir Nejat (2001). *Dilbilgisi*. Ayraç Yayınları.

Hacıeminoğlu, Necmeddin (2016). *Türk dilinde yapı bakımından fiiller*. Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Karaağaç, Günay (2016). *Türkçenin dil bilgisi*. Akçay Yayınları.

Karaca, H. (2021). Birleşik fiillerin tasnifi ve yapısında birleşik fiil olan birleşik fiiller.*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 258-266.

Karahan, Leyla (2004). *Türkçenin Söz Dizimi*. Akçağ Yayınları.

Korkmaz, Zeynep (1998). Türçede birleşik fiiller ve anlam kaymaları. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi* 2(559), 3-14.

Korkmaz, Zeynep (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (Şekil Bilgisi)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kuloğlu Şeyh Hacı İlyas, *Dîvân-ı Mesâbîh,* Tavşanlı Zeytinoğlu İlçe Halk Kütüphanesi, Nu. 43 Ze 362.

Özkan, Mustafa & Sevinçli, Veysi (2011). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi,* Akademik Kitaplar.

Öztürk, Deniz (2008), *Türkiye Türkçesinde Anlamca Kaynaşmış-Deyimleşmiş Bileşik Fiiler*. Türk Dil Kururmu Yayınları.

Şişman, R. Şenay (2019). Bir isim ve bir yardımcı fiilden oluşan birleşik fiiller: -Fahri'nin Hüsrev ü Şirin (2317B-4683B) örneği-. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 12(62), 231-243.

Taş, Bünyamin (2014). Kuloğlu Şeyh Hacı İlyas Bağ-ı behişt (inceleme-tenkitli metin) (Tez No.385711) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi].YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Timurtaş, F. Kadri (2005). *Eski Türkiye Türkçesi XV. yüzyıl gramer-metin-sözlük*. Akçağ Yayınları.

Vural, Hanifi, & Böler,Tuncay (2012). *Ses ve Şekil Bilgisi*. Kesit Yayınları.

Yener, M. Levent (2015). "Anlamca kalıplaşmış birleşik eylemler"e yapısalcı bir bakış. *Dil Araştırmaları,* (17), 179-197.

The analysis of a Tuvan tale according to structural analysis method of Vladimir Y. Propp: "Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı" / T. Sarıkaya Aksoy (pp. 378-393)

24- Bir Tuva masalının Vladimir Y. Propp'un yapısal anlatı çözümleme yöntemine göre incelenmesi: "Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı"

Tuğba SARIKAYA AKSOY[1]

APA: Sarıkaya Aksoy, T. (2021). Bir Tuva masalının Vladimir Y. Propp'un yapısal anlatı çözümleme yöntemine göre incelenmesi: "Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 378-393. DOI: 10.29000/rumelide.1037502.

Öz

Bu çalışmada Tuva Türklerinin sihirli-olağanüstü masallar kategorisine giren *Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı* "Ak Sagış Kara Sagış İki Kardeşler" masalı Vladimir Y. Propp'un yapısal anlatı çözümleme yöntemine göre incelenmiştir. Bu yöntem metin merkezli halkbilimi kuramlarının yapısal halkbilimi kuramı içinde yer almaktadır. V. Y. Propp 1928 yılında yayımladığı *Morfologiya Skazki* "Masalın Biçimbilimi veya Masalların Morfolojisi" adlı eserinde masalları yapı özelliklerine göre inceleyerek masallarda "sabit" ve "değişken" unsurlar olduğunu ortaya koymuştur. Ona göre masalların sabit unsurları şahısların meydana getirdikleri hareketler veya aksiyonlardır. Propp bunlara "işlev" adını verir. Masal kahramanlarının işlevlerinin birbirinin aynısı olduğunu söyler. Bu yüzden Propp, işlevlerin bir masal kahramanından başka bir masal kahramanına aktarıldığı sonucuna varmıştır (Çobanoğlu, 2012). Propp, masallarda 31 sabit unsur (işlev) olduğunu belirtir. Masallardaki değişken unsurlar ise isimleri ve görevleri değişen yedi şahıstan oluşmaktadır. Çalışma için belirlenen sihirli-olağanüstü bir Tuva masalının üç olay dizisi etrafında geliştiği görülmüştür. Bu masalda eksiklik, yaşlı kadın, hayvan, ağaç, su, ihanet, sayı, balbal, kötü ruh, çadır, yol, han, lama, fal bakma vb. motiflerin geçtiği belirlenmiştir. V. Y. Propp'un yöntemine göre yapılan incelemede Propp'un belirlediği işlevlerden yirmi tanesinin ortak olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üç olay dizisi içinde bazı geri dönüşler de mevcuttur. Bu durum Propp'un işlev sıralamasına uymamaktadır. Sonuçta bu masalın Propp yöntemiyle benzer ve farklı yönleri olduğunu söyleyebiliriz.

Anahtar kelimeler: Tuva Türkleri, masal, V. Y. Propp, işlev, motif

The analysis of a Tuvan tale according to structural analysis method of Vladimir Y. Propp: "Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı"

Abstract

In this study, *Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı* "Ak Sagış Kara Sagış Two Brothers" which is in the category of magical-extraordinary tales of the Tuvan Turks have been examined according to structural analysis method of Vladimir Y. Propp. This method has fallen into the structural folklore theory of the text which centers around folklore theories. In *Morfologiya Skazki* "The Morphology of The Tales" which was published in 1928, V. Y. Propp had examined the structural properties of the tales and found out the presence of "fixed" and "variable" components in the tales. According to him, the fixed components of the tales are behaviors and actions that persons have carried out. Propp has named these as the term "function". He tells us that the functions of the tale characters are the same with each other. That is why, Propp has concluded that functions have been transferred from one tale character to another tale character (Çobanoğlu, 2012). He has specified 31 fixed functions in the tales.

[1] Dr., Bağımsız Araştırmacı (Ankara, Türkiye), tsarikaya88@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6622-8783 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1037502]

The variable components in the tales consist of seven persons whose names and tasks have changed. It was observed that a magical-extraordinary tales of the Tuvan Turks determined for the study have developed around three storylines. In this tale was determined lack, old woman, animal, tree, water, betrayal, number, balbal, evil spirit, tent, road, monarch, lama, fortune-telling etc. motifs. In the examination have been carried out according to V. Y. Propp, it was defined that twenty of the Propp's functions have been common. There are also some flashbacks within the three storylines. This situation haven't fit Propp's arrangement of functions. As a result, we can say that this tale has similarities and differences with the method of Propp.

Keywords: Tuvan Turks, tale, V. Y. Propp, function, motif

1. Giriş

Bu çalışmada Güney Sibirya Türk topluluklarından olan Tuva Türklerinin sihirli-olağanüstü masallarından *Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı* "Ak Sagış Kara Sagış İki Kardeşler" masalı Vladimir Y. Propp'un yapısal anlatı çözümleme yöntemine göre incelenecektir. V. Y. Propp, masalları 1928 yılında yayımlanan *Morfologiya Skazki* "Masalın Biçimbilimi" adlı eserinde biçimbilimsel bir yöntem doğrultusunda incelemiştir. Propp, bu yöntemi tarihî-coğrafî yönteme tepki olarak ortaya koymuş ve tek bir masal tipinin varyantlarını karşılaştırmak yerine farklı masallardaki aynı göreve sahip unsurları ortaya çıkararak masalların yapısını belirlemiştir. Propp, masal incelemelerini tümdengelim yöntemiyle yapar. Bir masaldaki değişen ve değişmez değerleri belirler. Değişen değerler, adlar ve özel nitelikler; değişmeyen değerler ise kişilerin eylemleri yani işlevleridir.

Tuva masalları üzerine Türkiye'de kitap düzeyinde bir araştırma olmakla beraber, bu masalların masal biçimbilimi açısından incelendiği örnekler oldukça sınırlıdır. Kuzeydoğu grubu Türk lehçeleri (Altay, Hakas, Tuva, Saha, Şor vb.) dışındaki lehçelerde masalların biçimbilimi üzerine bazı çalışmalar yapılmıştır. Ancak belirtilen gruba ait Türk lehçelerinin masalları üzerine yapılan çalışmalar oldukça azdır. Bu çalışma ile Tuva Türklerine ait bir masalın Propp yöntemiyle incelendiğinde hangi sonuçlara ulaşılacağı merak konusu olmuştur ve bu sonuçların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda daha uzak bir lehçe olarak nitelendirebileceğimiz Tuva Türkçesiyle yazılmış bir masalın Propp yöntemiyle benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymak daha önce bu alanda yapılan bir çalışma olmadığı için alana katkı sağlayacaktır.

Çalışmada öncelikle Rus, Tuvalı, Batılı ve Türk araştırmacılar tarafından Tuva halk masalları üzerine yapılan çalışmalardan ve Tuva Türklerinin masalcılık geleneğinden kısaca bahsedilecek; çalışmanın yöntemini oluşturan V. Y. Propp'un yapısal anlatı çözümleme yönteminin sabit ve değişken değerlerini oluşturan unsurlar verilecektir. Ardından Mehmet Açа'nın *Tıva Halk Masalları* adlı kitabından seçilen *Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı* masalının olay örgüsü ve masalın içinde geçen motifler örneklerle tespit edilecek; adı geçen masal V. Y. Propp yöntemine göre incelenip olay dizilerinin kodları simgesel olarak gösterilecektir. Son olarak çalışmanın sonuna incelenen masalın Tuva Türkçesi ile yazılmış metni eklenecektir.

2. Tuva Türklerinin masalcılık geleneği

Güney Sibirya Türk topluluklarından olan Tuva Türklerinin sözlü edebiyat ürünleri 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren W. Radlov, G. N. Potanin, N. F. Katanov, F. Y. Kon gibi isimler tarafından derlenip yayımlanmaya başlamıştır. Radlov ve Katanov, derledikleri Tuva masallarını hem Tuva Türkçesinde

hem de Rus dilinde yayımlarken; Potanin ve Kon ise sadece Rus dilinde yayım yapmışlardır. Tuva halk masalları üzerine yapılan çalışmalar daha çok derleme metinlerin yazıya geçirilmesi şeklindedir. Ayrıca masallar ile ilgili inceleme metinleri de bulunmaktadır.

Tuva halk masalları üzerine N. F. Katanov'un Barın-Hemçik ve Çer-Çarık arasında yaptığı derlemeler[2]; W. Radlov ve N. F. Katanov'un Güney Sibirya Türklerine ait yaptıkları derlemeler[3], F. Y. Kon'un Ulug-Hem, Kara-Hem, Bii-Hem, Toju ve Tandın bölgelerinde yaşayan Tuva Türklerinden yaptıkları folklor ve etnografya derlemeleri[4] Rus araştırmacıların Tuva masalları üzerine yaptıkları ilk çalışmalardır.

1930 yılında Latin alfabesinin kabulüyle birlikte Tuva halk edebiyatı ürünlerinden halk şarkıları, atasözleri, bilmeceler, destanlar, masallar Tuva Türkçesinde derlenmiş ve yayımlanmıştır. A. Kalzan, O. Darıma, D. Kuular, M. Kök-ool, Ş. Sat, S. Sarıg-ool, L. Çadamba, K. Toyun, A. Palmbah, Y. Arançın, H. Seyfulin gibi isimler Tuva sözlü edebiyat metinlerini derleyen önemli şahsiyetlerdir[5].

Tuvalı ve Rus araştırmacılar dışında Erika Taube[6], Karl Reichl[7], Kira Van Deusen[8], K. David Harrison[9] gibi bazı Batılı araştırmacılar da Tuva masalları ve masal anlatma geleneği üzerine çalışmalar yapmışlardır. Türkiye'de ise Tuva masalları üzerine Reşit Rahmeti Arat'ın Radlov ve Katanov'un derleme eserinin çevirisi[10], Nurettin Demir[11] ve Mehmet Açа[12]'nın çalışmaları ilk olma özelliği taşımaktadır[13].

Tuva sözlü edebiyatında hem masalı hem de destanı ifade etmek için *tool* terimi kullanılmıştır. Bu durum masal ve destan türünün birbirine karışmasına sebep olmuş ve Tuvalı araştırmacılar bu iki türü birbirinden ayırmak için destana *maadırlıg tool* "kahramanlık destanı" demişlerdir.

Tuva Türklerinin masalları üzerine yapılan incelemelerde masallar bazı araştırmalarda *dirig amıtannar dugayında tooldar* "hayvan masalları", *huulgazın tooldar* "sihirli-olağanüstü masallar" ve *anaa tooldar* "gerçekçi masallar" olarak sınıflandırılırken; bazı araştırmalarda bu sınıflandırmaya *mögelig tooldar* "kahramanlık masalları" ve *distinçek bolgaş baştak tooldar* "sıradan ya da komik masallar" da eklenmiştir (Samdan, 1994, s. 14-17; Taube, 1994, s. 54-280; Harrison, 2005, s. 1-4).

Tuva sözlü edebiyatında destan ve masal anlatıcılarına *toolçu* adı verilmiştir. Tuvalarda *Ulug-Hem mektebi, Süt-Höl mektebi, Dzun-Hemçik mektebi* ve *Möŋgün-Tayga mektebi* olmak üzere toolçuluk mektepleri vardır (Orus-ool, 1990, s. 3-4; Reichl, 2002, s. 63).

---

2 Katanov, N. F. (1903). Opıt İssledovaniya Uryanhayskogo Yazıka s Ukazniem Glavneyşih Rodstvennıh Otnoşeniy ego k Drugim Yazıkam Tyurkskogo Kornya. Kazan.

3 Radlov, V. V. (1866, 1907). Obraztsı Narodnoy Literaturı Turkskih Plemen. Birinci ve dokuzuncu ciltler. Petersburg.

4 Kon, F. Y. (1934). *Za Pyatdesyat Let. Ekspeditsiya v Soyotiyu*. C: 3. Moskva.

5 Bu araştırmacıların eserleri ve konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar için bk. Açа, M. (2007). *Tıva Halk Masalları*. Konya: Kömen Yayınları. 11-19.

6 Taube, E. (1978). *Tuwinische Volksmärchen*. Berlin.

7 Reichl, K. (1992). *Turkic Oral Epic Poetry: Traditions, Forms, Poetic Structure*. New York.

8 Deusen, K. V. (1996). *Shyaan am! Tuvan Folk Tales*. Bellingham.

9 Harrison, K. D. (2005). A Tuvan Hero Tale, with Commentory, Morphemic Analysis and Translation. *Journal of American Oriental Society*, Vol. 125, No: 1, 1-30.

10 Arat, R. R. (1994) (Çev.). *Güney Sibirya Türkçesi Metinleri*. Ankara.

11 Demir, N. (1997). Bir Tuva Masalının Türkiye Türkçesine Aktarılması. *Sibirya Araştırmaları*. 379-389.

12 Açа, M. (2007). *Tıva Halk Masalları*. Konya: Kömen Yayınları.

13 Bu bölümde belirtilen araştırmacılar Tuva halk masalları üzerine çalışmalar yapan ilk araştırmacılar olmaları bakımından önemlidir. Bu araştırmacıların çalışmalarından sonra yapılan bazı çalışmalar vardır. Ancak burada konuyu dağıtmamak adına sadece ilk çalışmalar verilmiştir.

Tuva Türklerinde toolçular genelde orta yaşlı ve yaşlı erkeklerden oluşur. Bunlar çoğunlukla okuma yazma bilmezler. Toolçuların çoğu tarım, hayvancılık ve balıkçılıkla uğraşırlar. Avcılar avlanmaya giderken yanlarında toolçular da götürürler. Avlandıktan sonra av hayvanlarını toolçularla eşit bir şekilde paylaşırlar. Toolçular hasta başlarında ve cenaze törenlerinde de destan ve masal anlatırlar. Toolçulara dinleyiciler tarafından hediyeler sunulur (Aça, 2007, s. 29-31<Samdan, 1994; Orus-ool, 1997).

3. Vladimir Y. Propp'un yapısal anlatı çözümleme yöntemi

Vladimir Yakovlieviç Propp göstergebilim, soybilim ve çeşitli anlatı çözümlemesi alanlarındaki çalışmalarıyla bilinen halk bilimi uzmanlarından biridir. Rus halk bilimcisi V. Y. Propp (1928) Leningrad'ta yayımlanan *Morfologiya Skazki* "Masalın Biçimbilimi" adlı eserinde olağanüstü masalları yapısalcı bir yöntemle incelemiştir. Propp, bu inceleme ile olağanüstü masalların kaynaklandığı temel yapıyı ortaya çıkarmıştır. Propp, çalışmasında A. N. Veselovski ve J. Bedier'in masal üzerine yaptığı çalışmaları kendisine örnek almakla birlikte asıl kaynağı A. N. Afanasyev'in derlediği *Rus Halk Masalları*'ndaki 50-150 numaralar arasında yer alan yüz masal oluşturmaktadır (Dündar, 2002, s. 115; Çıblak, 2005, s. 129).

V. Y. Propp, masallardaki "işlevsel" unsurları ortaya çıkarmayı ve halk masallarının yapısını belirleyen sabit yasaları tespit etmeyi amaçlamıştır. Masallar üzerine değerlendirme yapabilmek için masalın biçimbilimsel incelemesinin doğru bir şekilde yapılması gerekir (2001, s. 10).

V. Y. Propp, masalların sabit/değişmeyen ve değişken değerlerini saptamak için aşağıdaki durumları birbirleriyle karşılaştırmıştır (2001, s. 38):

1. Kral, bir kahramana bir kartal verir. Kartal, kahramanı başka bir yere götürür.

2. Büyükbaba, Suçenko'ya bir at verir. At, Suçenko'yu başka bir yere götürür.

3. Bir büyücü, İvan'a bir kayık verir. Kayık, İvan'ı başka bir yere götürür.

4. Kraliçe, İvan'a bir yüzük verir. Yüzükten çıkan iri yarı adamlar, İvan'ı başka bir yere götürür.

Örneklerde görüldüğü gibi şahısların adları ve sahip oldukları özel nitelikleri değişirken; yaptıkları eylemler yani işlevler değişmemektedir. Buradan masallarda çoğunlukla aynı eylemleri değişik kişilerin yaptığı sonucu çıkarılır. Bu eylemlere de "işlev" adı verilir ve bu işlevler masalın temelini oluşturan değişmez unsurlardır. Bu unsurların masallardaki yeri belirgin ve çok kesindir: 1. Şahısların işlevleri, nasıl gerçekleşirse gerçekleşsin, masalın değişmeyen, süreklilik gösteren öğeleridir. 2. İşlevlerin belli bir sayısı vardır. 3. İşlevlerin belli bir sırası vardır. 4. Bütün olağanüstü masallar, yapıları açısından tek bir özelliğe bağlanır (Propp, 2008, s. 24-26; 2011, s. 24-27).

V. Y. Propp, incelediği masallarda otuz bir işlev tespit etmiştir[14]. Her bir işlevin içeriğinin özeti, tanımlaması ve düzenli karşılaştırmalar yapmayı sağlayan bir simgesi vardır. Masallar çoğunlukla bir başlangıç durumu ile başlar ve "α" simgesi ile gösterilir. İşlevler arasında bağlantıyı sağlayan öğeler "§" simgesi ile gösterilir. Başlangıç durumunun ardından diğer işlevler gelir. Bu işlevlerden uzaklaşma için "β", yasaklama için "γ", yasağı çiğneme için "δ", soruşturma için "ε", bilgi toplama için "ζ", aldatma için

[14] V. Y. Propp'un masallar için belirlediği otuz bir işlev için bk. Propp ,V. Y. (2008). *Masalın Biçimbilimi ve Olağanüstü Masalların Dönüşümleri* (M. Rifat & S. Rifat Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. 29-65.

"η", suça katılma için "θ", kötülük için "A", eksiklik için "a", aracılık için "B", karşıt eylemin başlangıcı için "C", gidiş için "↑", bağışçı şahsın ilk işlevi için "D", kahramanın tepkisi için "E", sihirli nesnenin alınması için "F", iki yer arasında yolculuk için "G", çatışma için "H", özel bir işaret için "I", zafer kazanmak için "J", kötülüğün giderilmesi için "K", geriye dönüş için "↓", izleme için "Pr", yardım etmek için "Rs", kahramanın kimliğini gizlemesi için "O", asılsız iddialar için "L", zor bir iş için "M", zor bir işi yerine getirme için "N", kahramanın tanınması için "Q", kimliğin ortaya çıkması için "Ex", şekil değiştirme için "T", cezalandırma için "U" ve evlenme için "W°o" simgeleri kullanılır (Propp, 2008, s. 29-65).

Yukarıda belirtilen işlevlerin her birinin kendisinden önce ve sonra gelen diğer bir işlevle bağlantılı olduğu görülür. Bu işlevlerin tamamı her masalda görülmese de işlevlerin sırası değişikliğe uğramaz (Çıblak, 2005, s. 132-133). Masalların çözümlenmesinde, masalı oluşturan olaylar dizisinin belirlenmesi önemlidir. Masalda karşılaşılan her yeni kötü olay, eksiklik, zarar yeni bir olay dizisini başlatır.

Propp'a göre masalda yer alan işlevler, yedi şahsın eylem alanına göre değişiklik gösterir: 1. Saldırgan şahsın eylem alanı (kötülük, izleme, çatışma), 2. Bağışçı şahsın eylem alanı (sihirli nesnenin kahramana verilmesi), 3. Yardımcı şahsın eylem alanı (yardım, zor işleri yerine getirme, kahramanın şekil değiştirmesi), 4. Aranan kişinin ve babasının eylem alanı (zor işleri yerine getirme, gerçek olmayan kahramanın ortaya çıkarılması, gerçek kahramanın tanınması, saldırgan şahsın cezalandırılması, evlenme), 5. Gönderen şahsın eylem alanı (kahramanın gönderilmesi), 6. Kahramanın eylem alanı (arayış amacıyla gidiş, bağışçı şahsın isteklerine tepki, evlenme), 7. Gerçek olmayan kahramanın eylem alanı (asılsız iddialar) (2001, s. 105-106).

Bu yöntemi Türkiye'de ilk kez Umay Günay, hazırladığı doktora tezinde Elazığ'dan derlenen 70 masal metni üzerinde uygulamıştır (Günay, 1975). Günay (1975) bu çalışmasında masalların tip numaralarını tespit etmiş, daha sonra bunları Propp yöntemine göre inceleyerek Propp'un tespit ettiği masal yapısının Türk masalları için de geçerli olduğu sonucuna varmıştır. Bu yöntem sadece masallar için değil farklı araştırmacılar tarafından farklı anlatı türlerine de uygulanmıştır: Gürdal, 1994; Dündar, 2002; Çıblak, 2005; Erol, 2005; Temel, 2005; Feyzioğlu, 2012; Şimşek, 2012; Abalı, 2013; Türker, 2013; Zariş, 2013; Bars, 2014; Ölmez, 2015; Yalçınkaya, 2015; Koçak & Kurtlu, 2016; Başaran & Çalışkan, 2017; Güman, 2021 vb.

Propp yönteminin daha çok Türkiye Türkçesi masalları ve diğer anlatı türlerine uygulandığı görülmektedir. Bu çalışmada Sibirya grubu Türk lehçelerinden olan Tuva Türklerine ait bir halk masalının bu yöntem doğrultusunda incelenip hangi sonuçlara ulaşılacağı görülecektir.

4. *Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı* "Ak-Sagış Kara Sagış Kardeşler" masalı

Tuva Türklerinin sözlü edebiyat ürünlerinden olan halk masallarını kahramanlık, sihirli-olağanüstü, sosyal ya da gerçekçi, hayvan ve sıradan ya da komik masallar olarak sınıflandırabiliriz. Bu çalışmada Tuva Türklerinin sihirli-olağanüstü masallarından biri olan *Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı* "Ak-Sagış Kara Sagış Kardeşler" masalı V. Y. Propp yöntemine göre incelenecektir. Adı geçen masal birden fazla olay dizisine sahip olduğu için masal devam ederken zaman zaman geri dönüşlerin olduğu görülmüştür. Bu yüzden Propp yöntemine göre incelenecek olan bu masalın olay örgüsü çerçevesinde farklı bir yönünün ortaya çıkması öngörülmüş ve bu masal seçilmiştir.

4.1. *Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı* masalının olay örgüsü

Birinci olay dizisi:

1. Ak-Sagış ve Kara-Sagış adlı iki kardeş ve bunların bir de yaşlı anneleri vardır.

2. Yaşlı anne ölür.

3. Kara-Sagış annesinin vasiyetini yerine getirmez, Ak-Sagış ise annesinin vasiyetini yerine getirerek onu istediği yere gömer.

4. Ak-Sagış annesini gömdükten sonra obasına geri döndüğünde kardeşi Kara-Sagış'ı obasında otururken bulur. İki kardeş yurtlarında yaşayıp giderler.

İkinci olay dizisi:

5. Kara-Sagış karnını doyurmak için kardeşinin hayvanlarını öldürüp yer ve sonra kardeşinin hayvanları tükenir.

6. Ak-Sagış'ın hayvanları tükenince o da kardeşine senin hayvanlarını yiyelim der; ancak Kara-Sagış buna razı gelmez ve ona hiçbir şeyini vermeden gider.

7. Ak-Sagış da karnını doyurmak için oba oba gezmeye başlar.

8. Bir yerde karşısına bir çadır çıkar ve çadırın içinde üç yatak vardır. Ak-Sagış üç yatağın ortasına çukur kazıp yatar. Yatarken kurt, tilki ve ayı gelip konuşmaya başlarlar.

9. Kurt, tilki ve ayı birbirlerine ne yiyip içtiklerini anlatırlar ve sonra oradan uzaklaşırlar. (Hayvanların konuştukları şeyler Ak-Sagış'ın hayatta kalması ve mutlu olması için önemlidir).

10. Ak-Sagış da hayvanların söylediği sözler doğrultusunda Karatı-Haan'a gelir.

11. Han, Ak-Sagış'a kızının hasta olduğunu, kemik falına bakmasını ve eğer onu iyileştirirse kendisini damadı yapacağını söyler.

12. Ak-Sagış kızın iyileşmesine vesile olur ve han onu damadı yapar.

13. Han, Ak-Sagış'a hayvanlarının öldüğünü ve tekrar kemik falına bakmasını söyler. Ak-Sagış hayvanların iyileşmesine de vesile olur.

14. Ak-Sagış ile Karatı-Haan birlikte yaşayıp giderler.

Üçüncü olay dizisi:

15. Kara-Sagış kendi hayvanlarını yiyip yoksullaşınca kardeşi Ak-Sagış'ı aramaya çıkar ve onu bulur.

16. Ak-Sagış kardeşine balbalını verip bununla yaşamasını söyler. Ancak kardeşine balbalı taşımak zor geldiği için Kara-Sagış balbalı kırar. Balbalın içinden altın, gümüş çıkmaz.

17. Kara-Sagış yeniden Ak-Sagış'ın yaşadığı obaya gelir.

18. Ak-Sagış kardeşine balbalının nerede olduğunu sorar, kardeşinin balbalı kırdığını öğrenince kendisinin ne kadar kötü bir adam olduğunu söyler ve onun iyi bir şeyler duyması için onu obanın batı tarafındaki çadıra gönderir.

19. Kara-Sagış, daha önce Ak-Sagış'ın yattığı, içinde tilki, kurt ve ayının olduğu çadıra girer.

20. Tilki, kurt ve ayı konuşmaya başlarlar. Ancak onların konuşmaları Kara-Sagış için hiç iyi olmaz.

21. Bu üç hayvan çadırda Kara-Sagış'ı fark edince onu yerler.

22. Son olarak Ak-Sagış ve Karatı-Haan mutlu mesut bir şekilde yaşayıp giderler.

4.2. *Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı* masalının motifleri

Motif, destan ve masal gibi anlatıların incelenmesinde olduğu gibi tekrarlanan, tipik bir olay örgüsüne sahip, anlatıcı, anlatım, dinleyici gibi temel unsurlara göre şekillenen, anlatıcının anlatımını sürdürmesinde ve dinleyicinin ilgisinin canlı tutulmasında önemli bir yeri olan anlatım tutumu ve imajlardır. Motif, masal anlatı türünde geleneklerde yaşayan ve konuyu belirleyen yapısal özelliklerdir (Ateş, 1996, s. 244; Açа, 2007, s. 99).

Tuva Türklerinin sihirli-olağanüstü masallarından biri olan *Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı* masalının motiflerini aşağıdaki gibi gösterebiliriz:

1. Eksiklik motifi (İki kardeşin annelerinin ölümü)

2. Yaşlı kadının vasiyeti motifi (İki kardeşin anneleri ölünce yaşlı kadın defnedileceği yeri vasiyet eder)

3. Balbal motifi (Ak-Sagış'ın annesini gömdüğü yerde bulunan bir mezar taşı)

4. Kötü ruh motifi (Ak-Sagış'ın annesini gömdüğü yerde ortaya çıkar)

5. Hayvan motifi (Ak-Sagış ve Kara-Sagış kardeşlerin birçok hayvanı vardır)

6. Çadır motifi (Ak-Sagış kendisine yiyecek bulmak için yola çıktığında karşısına bir çadır çıkar)

7. Yol ve yolculuk motifi (Ak-Sagış ve Kara-Sagış kardeşlerin masal boyunca bir yerden başka bir yere gittikleri görülür)

8. Han motifi (Karatı-Haan, Ak-Sagış'a yardım eden iyi niyetli bir tiptir)

9. Ağaç motifi (Çam ağacı: Karatı-Haan'ın kızının bileziğini düşürdüğü yer; sedir ağacı: obadaki ağaçlardan biri)

10. Lama, kam motifi (Karatı-Haan'ın hastalanan kızı için dua ederler)

11. Yardımcı hayvanlar motifi (Kurt, tilki ve ayı Ak-Sagış'a iyilik ederken; Kara-Sagış'a kötülük ederler)

12. Fal bakma (kemik falı, kürek falı) motifi (Karatı-Haan kızı ve hayvanları için Ak-Sagış'a kemik ve kürek falı baktırır)

13. Yerine getirilmesi zor görevler motifi (Karatı-Haan kızını ve hayvanlarını iyileştirmesi için Ak-Sagış'a görev verir)

14. Su motifi (Karatı-Haan'ın hayvanlarının su içtiği yer)

15. İhanet motifi (Kara-Sagış, Ak-Sagış'ın verdiği balbalı kırar)

16. Hayvanların konuşması motifi (Tilki, kurt ve ayının konuşması)

17. Kötünün cezalandırılması motifi (Kurt, tilki ve ayı kötü kalpli Kara-Sagış'ı yiyerek onu cezalandırır)

18. Sayı motifi (üç hayvanın olması, üç yatağın olması)

19. Bitiş motifi (Ak-Sagış ve Karatı-Haan'ın kızı evlenir; hep birlikte mutlu mesut yaşarlar)

4.3. Vladimir Y. Propp Yöntemine Göre *Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı* Masalının İncelenmesi

Birinci olay dizisi:

1. Masalda iki kardeş ve yaşlı anneleri vardır (tanımı: *başlangıç durumu*; simgesi α).

2. Bu kardeşlerin anneleri vefat eder (tanımı: *uzaklaşma*; simgesi β).

3. Kara-Sagış annesini gömmeden yolun yarısından geri döner (tanımı: *yasağı çiğneme*; simgesi δ).

4. Ak-Sagış annesini gömüp tekrar yola koyulur ve bir balbalın dibine yatar (bağlantı öğesi §).

5. Gece kötü ruh gelip balbal ile kavga eder ve ona annesini alacağını söyler (tanımı: *aldatma*; simgesi η).

6. Ak-Sagış sabah olunca balbalın dibinden kalkıp obasına geri döner (tanımı: *geri dönüş*; simgesi ↓)

İkinci olay dizisi:

7. Kara-Sagış kardeşinin hayvanlarını yiyerek bitirir (tanımı: *kötülük*; simgesi A).

8. Ak-Sagış'ın bütün hayvanları biter (tanımı: *eksiklik*; simgesi a).

9. Ak-Sagış, yiyecek bulmak için balbalını yüklenip yola çıkar (tanımı: *karşıt eylemin başlangıcı*; simgesi C).

10. Ak-Sagış yürürken bir çadıra denk gelir ve içine girer (tanımı: *gidiş*; simgesi ↑).

11. Ak-Sagış çadırda yatarken kurt, tilki ve ayı konuşmaya başlarlar (tanımı: *bağışçının ilk işlevi*; simgesi D).

12. Ak-Sagış hayvanların konuşmalarından sonra Karatı-Haan'a gelir (tanımı: *kahramanın tepkisi*; simgesi E).

13. Han, Ak-Sagış'tan hasta olan kızı için kemik falına bakmasını ve onu iyileştirmesini ister (tanımı: *zor iş*; simgesi M).

14. Ak-Sagış, hanın kızını iyileştirir (tanımı: *zor işi yerine getirme*; simgesi N).

15. Ak-Sagış, hanın kızını iyileştirmek için girişimde bulununca bütün oba onu tanır (tanımı: *tanı(n)ma*; simgesi Q).

16. Ak-Sagış, hanın kızıyla evlenir (tanımı: *evlenme*; simgesi W°o).

(Geri dönüş)

17. Hanın bütün hayvanları ölür ve her yer pislik içindedir (tanımı: *eksiklik*; simgesi a)

18. Han, Ak-Sagış'tan hayvanlarını kurtarması için yeniden kemik falına bakmasını ister (tanımı: *zor iş*; simgesi M).

19. Ak-Sagış, hanın hayvanlarını iyileştirir (tanımı: *zor işi yerine getirme*; simgesi N).

20. Ak-Sagış ve Karatı-Haan birlikte yaşayıp giderler (tanımı: *zafer*; simgesi J)

Üçüncü olay dizisi:

21. Kara-Sagış, kendi hayvanları bitince Ak-Sagış'ı aramaya çıkar (tanımı: *uzaklaşma*; simgesi β).

22. Kara-Sagış, kardeşinin nerede olduğunu bulmak için birilerine sorar (tanımı: *soruşturma*; simgesi ε).

23. Kara-Sagış, kardeşinin yaşadığı obayı bulur. Ak-Sagış, Kara-Sagış'a bir balbal verip onu oradan uzaklaştırır (tanımı: *aracılık, geçiş anı*; simgesi B).

24. Kara-Sagış, kardeşinin verdiği balbalı kırarak Ak-Sagış'ın obasına gelir (tanımı: *karşıt eylemin başlangıcı*; simgesi C).

25. Kara-Sagış ağır balbalı taşımak istemediği için balbalı kırar (tanımı: *bağışçının ilk işlevi*; simgesi D).

26. Ak-Sagış, kardeşine balbalının nerede olduğunu sorar (tanımı: *kahramanın tepkisi*; simgesi E).

27. Ak-Sagış, kardeşinin iyiliği için onu batı tarafındaki bir çadıra gönderir (tanımı: *iki krallık arasında yolculuk, bir kılavuz eşliğinde yolculuk*; simgesi G).

(Geri dönüş)

28. Kara-Sagış kardeşinin söylediği çadırı bulur ve içine girer (tanımı: *gidiş*; simgesi ↑).

29. Kara-Sagış çadırda yatarken kurt, tilki ve ayı konuşmaya başlarlar (tanımı: *bağışçının ilk işlevi*; simgesi D).

30. Kurt, tilki ve ayı konuşmalarıyla Kara-Sagış'ı tuzağa düşürürler (tanımı: *aldatma*; simgesi η).

31. Hayvanlar, konuşmalarıyla kötü kalpli Kara-Sagış'ı cezalandırır (tanımı: *cezalandırma*; simgesi U).

32. Ak-Sagış ve Karatı-Haan birlikte mutlu mesut yaşayıp giderler (tanımı: *zafer*; simgesi J).

5. Sonuç

Güney Sibirya grubu Türk lehçeleri içinde yer alan Tuva Türklerinin sihirli-olağanüstü masallarından biri olan *Ak-Sagış Kara-Sagış İyi Alışkı* "Ak-Sagış Kara-Sagış Kardeşler" masalı üç olay dizisinden meydana gelmiştir. Birinci olay dizisi iki kardeşin annelerinin ölümüyle başlar. Ak-Sagış ve Kara-Sagış kardeşler annelerini gömmeye giderken Kara-Sagış daha fazla dayanamaz ve annesini gömmeden geri döner. Ak-Sagış ise annesinin vasiyetini yerine getirerek onu gömüp obasına döner ve birinci olay dizisi sonlanır.

İkinci olay dizisi Kara-Sagış'ın kardeşinin hayvanlarını yiyerek bitirmesi ile başlar ve bir eksiklik durumu oluşur. Ak-Sagış'ın yiyecek bulmak için yola çıkması, yolda bir çadıra denk gelmesi, çadırda yatarken kurt, tilki ve ayının konuşmaları ile Karatı-Haan'ın yanına gidip hanın kızını iyileştirmesi, onunla evlenmesi ve hep birlikte yaşamaları sonucunda kahramanın eksikliği tamamlanır ve ikinci olay dizisi sona erer.

Üçüncü olay dizisi ise Kara-Sagış'ın yiyeceği bitince Ak-Sagış'ı aramaya çıkmasıyla başlar. Ak-Sagış kardeşinin iyiliği için ona yardımcı olmaya çalışır. Ancak Kara-Sagış o kadar kötü kalplidir ki kardeşinin yardımlarına yüz çevirir ve sonunda kurt, tilki ve ayının yemi olur. Kötü kalpli kahramanın masaldan çıkmasıyla iyi kalpli Ak-Sagış ve Karatı-Haan birlikte mutlu mesut yaşayıp giderler ve üçüncü olay dizisi de sona erer.

Bu masaldaki üç olay dizisi aşağıdaki gibi kodlanabilir:

Birinci olay dizisi: αβδη↓

İkinci olay dizisi: AaC↑DEMNQW°oaMNJ

Üçüncü olay dizisi: βεBCDEG↑D ηUJ

V. Y. Propp'un yapısal anlatı çözümleme yöntemine göre incelenen bu masalda yirmi işlevin ortak olduğu tespit edilmiştir: α, β, δ, η, ↓, B, A, a, C, ↑, D, E, M, N, Q, W°o, J, ε, G, U. Propp'un tespit ettiği otuz bir işlevden on bir tanesi bu masalda görülmemektedir: γ, ζ, F, H, I, K, Pr, Rs, L, Ex, T.

V. Y. Propp, incelediği masallarda tespit ettiği işlevlerin sıralamasında bir değişiklik gözlenmeyeceğini belirtir. Ancak, incelenen bu Tuva masalının ikinci ve üçüncü olay dizilerinde masal normal seyrinde devam ederken işlevlerin sıralamasında bazı geri dönüşler olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda Propp'un incelemesi dışında bir olay dizisi olduğu görülmektedir.

İncelenen masalda değişken unsurlar olarak belirlenen şahısların eylem alanlarına bakıldığında saldırgan ve gerçek olmayan kahramanın Kara-Sagış; yardımcı kahramanların Karatı-Haan ve hayvanlar (kurt, tilki ve ayı); aranan kişinin Karatı-Haan'ın kızı Aldın Çuŋgulak prenses; kahramanın Ak-Sagış olduğu; bağışçı ve göndericinin bu masalda yer almadığı tespit edilmiştir.

Farklı lehçelerden ve masal dışındaki diğer anlatı türleri üzerine yapılacak incelemeler doğrultusunda sonuçlar daha da zenginleşecek ve bunları karşılaştırma imkânı doğacaktır.

Kaynakça

Abalı, İ. (2013). Yapısal Folklor Kuramı Bağlamında Bir Masal İncelemesi Örneği. *İdil*, 2(8), 26-40.

Aça, M. (2007). *Tıva Halk Masalları*. Konya: Kömen Yayınları.

Arat, R. R. (1994) (Çev.). *Güney Sibirya Türkçesi Metinleri*. Ankara.

Ateş, Ş. (1996). Hesse'nin Masalları: Motifler Otobiyografik Unsurlar. *Bilig-1*. Bahar. 244-249.

Bars, M. E. (2014). Vladimir Propp'un Yapısal Çözümleme Yöntemi Çerçevesinde "Battal Gazi Destanı" Filminin İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(XVIII), 79-97.

Başaran, C. B. & Erol Çalışkan, Ş. S. (2017). Vladimir Propp'un Biçimbilimsel Yaklaşımından Hareketle Yozgat'tan Derlenmiş "Ercin Masalı" Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C: 10, S: 50, 49-55.

Çıblak, N. (2005). V. Propp'un Masal Çözümleme Metodu. *Türk Dili*, 638, 127- 140.

Çobanoğlu, Ö. (2012). *Halk Bilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş*. (6. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Demir, N. (1997). Bir Tuva Masalının Türkiye Türkçesine Aktarılması. *Sibirya Araştırmaları*. 379-389.

Deusen, K. V. (1996). *Shyaan am! Tuvan Folk Tales*. Bellingham.

Dündar, H. (2002). Vladimir Propp ve Masalın Biçimbilimi. *Milli Folklor*, C. 7, S. 55, 115-118.

Erol, G. (2005). Vladimir Propp'un Biçimbilimsel Yaklaşımı Çerçevesinde Cesur Yürek Filminin İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 23, 353-361.

Feyzioğlu, N. (2012). On Erzurum Türküsü Üzerinde Bir Metot Denemesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 187-198.

Güman, S. (2021). Olağanüstü Masal Örneği Olarak Terry Gilliam Sineması: Masalsı Bir Anlatım Sunan Filmlerin Propp Yöntemine Göre Analizi (Tez No. 682653) [Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi].

Günay, U. (1975). *Elazığ Masalları (İnceleme)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basım Evi.

Gürdal, C. (1994). Propp Metodunun Rastgele Alınan Dört Türküden Hareketle Türk Halk Müziği Araştırmalarında Uygulanması Üzerine Bir Deneme. *Millî Folklor*, 23, 53-55.

Harrison, K. D. (2005). A Tuvan Hero Tale, with Commentory, Morphemic Analysis and Translation. *Journal of American Oriental Society*, Vol. 125, No: 1, 1-30.

Katanov, N. F. (1903). *Opıt İssledovaniya Uryanshayskogo Yazıka s Ukazaniem Glavneyşih Rodstvennıh Otnoşeniy ego k Drugim Yazıkam Tyurkskogo Kornya*. Kazan.

Koçak, B. & Kurtlu, Y. (2016). Erzurum Halk Masallarından Üç Turunçlar Masalı'nın Vladimir Propp'un Yapısal Anlatı Çözümleme Yöntemine Göre İncelenmesi. *Turkish Studies*, Vol: 11/15. 327-346.

Kon, F. Y. (1934). *Za Pyatdesyat Let. Ekspeditsiya v Soyotiyu*. C: 3. Moskva.

Orus-ool, S. M. (1990). Ege Çüül. *Tıva Maadırlıg Tooldar*, C. 1, Kızıl. 3-12.

Orus-ool, S. M. (1997). Tuvinskie Geroiçeskie Skazaniya. *Tuvinskie Geroiçeskie Skazaniya Hunan Kara Boktug-Kiriş, Bora-Şeeley*. Moskva. 10-38.

Ölmez, E. (2015). Vladimir Propp'un Masal Çözümleme Metodu Çerçevesinde "Padişahın Evlatlığı" Masalı Üzerine Bir İnceleme. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi Beşerî Bilimler Sayısı*, 13(1), 533-541.

Propp, V. (2001). *Masalın Biçimbilimi-Olağanüstü Masalların Yapısı* (M. Rifat & S. Rifat Çev.). *2. Baskı*. İstanbul: Om Yayınevi.

Propp, V. (2008). *Masalın Biçimbilimi ve Olağanüstü Masalların Dönüşümleri* (M. Rifat & S. Rifat Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Propp, V. (2011). *Masalın Biçim Bilimi* (M. Rifat & S. Rifat Çev.). 11. Baskı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Radlov, V. V. (1866, 1907). *Obraztsı Narodnoy Literaturı Turkskih Plemen*. Birinci ve dokuzuncu ciltler. Petersburg.

Reichl, K. (1992). *Turkic Oral Epic Poetry: Traditions, Forms, Poetic Structure*. New York.

Reichl, K. (2002). *Türk Boylarının Destanları* (M. Ekici Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Samdan, Z. B. (1994). Mir Tuvinskioy Skazki. *Tuvinskie Narodnıe Skazki*. Novosibirsk. 10-34.

Şimşek, G. (2012). Los Angeles'da Bir Külkedisi: Propp'a Göre Bir Film Çözümlemesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(5), 311-324.

Taube, E. (1978). *Tuwinische Volksmärchen*. Berlin.

Taube, E. (1994). *Skazki i Predeniye Altayskih Tuvintsev*. Moskva.

Temel, S. (2005). Propp Metodu ve Bir Karagöz Metnine Uygulanması. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 8, 85-106.

Türker, E. (2013). Masal mı, Yeni Hayat mı? Yeni Hayat Romanını Masalın Biçimbilimine Göre Okuma Denemesi. *Millî Folklor*, 100, 154-161.

Yalçınkaya, F. (2015). Ayı İslam Batur Masalının Vladimir Propp'un "Masalların Yapısal Çözümlemesi" Yöntemiyle İncelenmesi. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 5, 33-40.

Zariç, M. (2013). Vladimir Propp'un İşlevler ve Eylem Alanları Modeli Açısından Yaşar Kemal'in Ağrı Dağı Efsanesi Romanı. *Hece*, 195, 108-117.

Ek.1

Ak-Sagış, Kara Sagış İyi Alışkı

Ak-Sagış, Kara-Sagış dep iyi alışkı çoraan çüveñ irgin. Kırgan iyelig çüve-dir. Ak-Sagış ak-ak maldıg, Kara-Sagış kara-kara maldıg alışkılar çüveñ irgin.

Bir-le katap kırgan iyezi kidis hevenek daaraaş, şokar argamçı eşkeş olurup bergen. İyezi iyi oglun kel dep algaş:

-Nazın-har uglatkan, al-bot bergedeen, ölüp kaar boop men, ooldarım. Ölüp kaarımga, kidis hevenekke sup algaş, şokar çep argamçıga baglap algaş, hün üner çükçe çorup kaar siler. Çep argamçı üstüp kaarga, meni ol çeringe kaaptar siler. Oon başka söögüm çerge kagbas siler-dep çagıp organ çüveñ irgin.

Çagıp orgaş, avazı ölüp kalgan. İyi alışkı avazın çüktep algaş, çorup-la bergen çüveñ irgin.

Kara-Sagış akızı: "Ölgen söökтü ınça dıka çükteves men"-deeş, çer ara çanıp kelgen çüveñ irgin.

Ak-Sagış hööküy avazın çüktep algaş, çorup-la bergen. Çeje-kaja bolgan çüve ıynaan, çep argamçızı üstüp kalgan. Avazın ol-la çeringe ajaap kaaş, dedir çanıp organ er çüveñ irgin. Bir-le hovu ortuzunga karañgı düne bolgan. Bir köjee baarınga çıdıp algan er çüveñ irgin.

Düne kada hey çüve kelgeş, köjee-bile çokşu-la bergen. Hey çüve:

-Baarıñda çıtkan kijini men alır kiji men-deen.

-Berbes men, çerde, hovuda köjee meni kelgen-ne kuş bajımga olurup algaş öder, kurt adaamdan kelgeş oyar, onu çagdatpas buyannıg kijim, berbes men-deen çüveñ irgin.

-"Seen buyanıñ çüü dep? Bir kararga, bir lañ möñgün kuzar, ajııñ olla ıynaan"-deeş, hey çüve çorup kaan irgin.

Ak-Sagış erten turup kelgeş, köjeezin adaandan turup algaş, şokar çep argamçızınıñ uju-bile çüktep algaş, çorup-la kaan çüveñ irgin. Aal-çurtunga çedip keerge, Kara-Sagış akızı aalında olurgan çüveñ irgin. İyi alışkı ol-la çeringe çurttap turup bergen.

Kara-Sagış olurgaş:

-Aştangıç çüve-dir, duñmam, mal-maganıñdan ölürüp çiili-deeş, duñmazınıñ Ak-Sagıştıñ mal-maganın ölürüp çip-le çurttap turgan çüveñ irgin. Ta çeje üye bolgan, duñmazınıñ malı-maganı tönüp kalgan.

-Am meeñ malım töngen, akım, seeñ malıñdan çüveden olurup çiili be?-dep, Ak-Sagış aytırgan.

-Mal-maganıñnı çüge ölürüp çip algan sen? Berbes men-deeş, Kara-Sagış kandıg-daa çüvezin berbeyn bargan.

Ak-Sagış köjeezin çüktep algaş, aaldar kezip, dilenip çiir deeş, çorup bergen-dir oo. Köjeezin bir kararga-la, bir lañ möñgün kuzar, bir lañ möñgünü-bile aaldar kezip çüve dilep çip çorup bergen irgin.

Bir-le çerge kılaştap çoruurga, çadır turgan. Çadırga kire beerge, üş orun çıtkan. Üş orunnuñ ortuzunga ulug tamı kaskaş, çıdıp algan. Inçap çıdırda, bir börü, bir dilgi, hayırakan üjeleen kelgeş, çugaalajı-la bergen.

-Çünü çip tur sen?-dep, dilgiden aytırgan. Dilgi:

-Karatı-haannıñ uruu Aldın-Çuñgulak dañgına aragalap turgaş, bilekteejin kaapkan. Ol bilekteeşti haannıñ aalınıñ hün üner çügünde ulug kara dıttıñ dözünde sup kaan kiji men. Urug oozunga homudaaş aarıy bergen. Lama, ham hürüm-bala çüve tutkaş, ündür oktap turarga, onu çip turar-dır men-dep-tir.

-Kokkaarak, sen çünü kançap çip tur sen?-dep, Kokkaaraktan aytırgan.

-Baza-la ol haan kara suunuñ bajın çüdelip algan, sug bajı bıjartaaş, kañdaan. Mal-magan suksap ölüp turup bergen, ooñ sek-segizinge amırap tur men-deen çüveñ irgin.

-Hayırakan, sen çünü çip tur sen?-dep aytırgannar.

-Bo çadırıvıstıñ hün üner çügünde Bolçaytılıg Bora-Tey kırında aal kodanı deg ulug pöş bar. Ooñ tooruu çerle tönmes, onu çip çorup tur men-deen.

Çaa, ınçangaş erteninde dañ bajı şara-here, daş bajı sarıg-şokar çorda, dilgizi, börüzü, hayırakanı çorup kaap-tırlar oo. Er-daa turup algaş, baza çorup-la bergen.

Ak-Sagış oon çorutkaş, Karatı-haanga çede berip-tir.

-Kayın keldiger, kayı çügürerden ündüñer?-deen, Karatı-haan çüveñ irgin.

-Murnuu çügümden keldim, padarlap çoruur kiji men-deeş, köjeezin olurtur şançıp kaaş, olurup algan er çüveñ irgin.

Haan olurgaş:

-Çañgıs urum aaraan kiji men, şo-tölgeden salıp körüñer-dep dileen çüveñ irgin.

Ak-Sagıjıñ tölgelep-le egeleen.

-Kandıg-aaylıg çoor? Ulug-la edin kaggan urug dep düjüp çıdar çüve-dir-deen.

Haan olurgaş hamıtan uluzun çıldırıp-la egeleen.

-Başkı uruumnu ulug edin kaggan dep turar, onu bilgen kiji bar be?- dep aytırıp-la egeleen.

Ulug-daa, biçe-daa amıtanda onu bilir kiji amıtan çerle çañgıs-daa çok bolgan.

Uruu olurgaş:

-Uttupkan-dır men, biletkeejim kaapkan kiji men-dep organ çüveñ irgin.

Ak-Sagış orgaş:

-Ol-dur. Inçaar düjüp çıdır. Aaldıñ hün üner çügünde ulug kara dıt dözünde dep düjüp çıdır-deen.

Haan olurgaş:

-Uruumnu ekirtip alzıñza, baarımnıñ ödü bolgan, karaamnıñ ogu bolgan çañgıs borbak küdee kılıp alır men-dep, çarlık berip olurgan çüveñ irgin.

Höy çonun, hamıtan arı-horaazın algaş, bilekteejin dilep çorup bergen ulus çüveñ irgin. Çoon kara dıttıñ dözünde çede bergeş, dilep-le turup bergen. Bilekteeşti dilep tıp ap-tırlar oo! Urug bilekteejin körüp kaaş, aarı-daa ekirip bargan çüveñ irgin.

Aalınga dedir çanıp kelgen-dirler oo. Haan kiji bodunuñ çarlıın küsedir apar. Uruun bergeş, azıraan malınıñ deñ çartından, hamıtan çonunuñ deñ çartın bergeş, bir kodan kıldır hondurup algan çüveñ irgin.

Haan:

-Hamıtan mal-magan kırlıp ölüp turup bergen, çüden haytaanıl, çüden hirteenil? Baza şo-tölgeden salıp körem, küdee,-dep organ irgin.

Küdeezi baza-la şo-tölgezin salıp egeleen. Kijiñ baza-la olurup-olurup: "Ulug kara sugnuñ bajı bıjartap baksıraan, oon ulug bujar bolgan-dır" dep düjüp çıdar çüve-dir-deen irgin.

Haan onu dıñnap kaaş, "konçug şınçı kiji bolgay" deeş, kara sugnuñ bajın arıglap-la egeleen irgin. Hoy mıyaa deg çañgıs borbak kara çok kıldır aştap-aştap turda, kara sug-daa delberep batkan çüveñ irgin. Karatı-haannıñ mal-maganı kara sungu işkeş, hençe huragan, hençe anay-daa bürülbesteen turup bergen.

Ak-Sagış bile Karatı-haan iyi katışkı çurttap turup-la turgan çüveñ irgin.

Kara-Sagış akızı bodunuñ hamıtan mal-maganın şuptu ölürüp çigeş, tügerdep-baksıraaş, Ak-Sagış duñmazınıñ soon-izin istep çorup-la bergen çüveñ irgin. Ol-la çoraaş, Ak-Sagıştıñ aal-çurtunga tavarjıp çedip kelgen.

Ak-Sagış duñmazı olurgaş:

-Konçug-la kiji-dir sen. Bir üyede segeen çüvem bo çüve. Bir kararga, bir lañ möñgün kuzar, mooñ-bile baza amıdırıp körem-deeş, köjeezin ap bergen.

Kara-Sagış köjeezin çüktep algaş, çorup bergen. Bir çerge çede bergeş, kandıg eves deeş şenep kijiñ köjeezin bir kakkan, bir lañ möñgün barıp düjüp turar bolgan, "Bir kararga, bir lañ möñgün barıp düjüp turar, kuzup turar, iştinde höy aldın-möñgün bar kulugur-dur. Aar köjeeni çüktep çoraaş kançaar men. Buza şapkaş şuptu aldın-möñgünün ap alıyn"-deeş, köjeeni buza şaap turgan Kara-Sagış-tır. Köjeezi aldın-möñgün-daa çok, kök haya boop çıdıp kalgan.

Kara-Sagış kılaştap çorup-la bergen çüveñ irgin. Baza-la Ak-Sagış duñmazınıñ aalınga çede bergen-dir.

Ak-Sagış olurgaş:

-Köjeeñ kayıl, akıy?-deerge, Kara-Sagış:

-Hayanı çüktep algaş kılaştap çoruur eves, buza şaap kagdım-deen çüveñ irgin.

Ak-Sagış duñmazı olurgaş:

-Talaar kiji-dir sen. Aaldıñ hün üner çügünde bir çadır bar. Añaa bargaş, oon eki çüveden dıñnap al-deeş, çorudupkan.

Kara-Sagış oon çorutkaş, çadırga çede bergeş, kire beerge, üş orun, ergi tamı bar bolgan. Tamı iştinge çıdıp algan çüveñ irgin.

Dilgi, kokkaarak, hayırakan üjeelee kelgeş, çugaalajı-da bergen.

-Dilgi, sen çünü çip tur sen?-dep aytırgannar.

-Çünü-daa tıppayn tur men. Haannıñ uruunuñ bilekteejin sup kaan kiji men, uştup algaş barıp-tır. Çop konçug udurgu kulugurul-deen.

Kokkaarak, sen çünü çip tur sen?-dep aytırgannar.

-Çünü-daa çiir çüve çok. Kurug çorup tur men. Karatı-haannıñ kara suunuñ bajı hep-henerten araan. Kandıg konçug dayzın iyik, arıglap-aştap kaapkan boldu ışkajıl. Hemniñ hençe anayı-daa ölbes, hençe huraganı-daa ölbes apargan boldu-dep, kokkaarak çugaalaan.

-Hayırakan, sen çünü çip tur sen?-dep aytırgannar.

Hayırakan:

-Mırıñay köñgüs kuruglaan men. Maytak idiktig kiji kelgeş, pöjümnüñ tooruun çip-çip, bo çadır iştinçe kiiir kılaştap kelgen izi bar boldu-deen.

Üjeeleen kattırjıp-la ünüp-türler. Karatı-Sagıjıñ baza kaktırıp düjürüpken. Kara-Sagıştı bilip kaaş, ündür sop algaş, üjeeleen tudup çip kaaptırlar oo.

Ak-Sagış, Karatı-haan iyi katışkı ol-la çeringe oyun oya, çigin çire çurttap çoruy barıp-tır oo!

25- Ses eğitiminde repertuvar olarak kullanılan şarkıların şiir, kültür ve dil açılarından değerlendirilmesi

Dilek MOĞULBAY[1]

APA: Moğulbay, D. (2021). Ses eğitiminde repertuvar olarak kullanılan şarkıların şiir, kültür ve dil açılarından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 394-414. DOI: 10.29000/rumelide.1038668.

Öz

Bu araştırmada, şarkı seslendiren bireyin şarkının kültürel özelliklerini, şarkıdaki şiiri ve şarkıda kullanılan dilin özelliklerini detaylı bir şekilde inceleyerek; şarkının içinde doğduğu kültürel atmosfere ilişkin bilgilerin artırılması ile icrasında daha derin ve estetik bir anlayışa yönelebilmesi için genel bir bakış açısı oluşturmak amaçlanmaktadır. Şarkı çalışması yapan bir bireyin, seslendirdiği şarkının kültürel özellikleri ile şarkıda kullanılan dilin poetik, fonolojik, semantik, pragmatik ve morfolojik yapıları gibi dilbilimsel konularda araştırma yapması, bireyin performansını nasıl ve ne yönde etkileyecektir? soruları, araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur. Bu çalışmanın yöntemi, *"nitel"* yöntem, deseni ise *"eylem araştırması"* desenidir. Çalışmanın önemi; şarkı söyleyen kişinin bireysel söyleme tekniklerini ileri seviyede kullanarak seslendirmede bulunurken aynı zamanda şarkıdaki şiire ya da metne odaklanarak icra yapmasının icra kalitesini nasıl artırabileceği? durumunun gözden geçirilmesidir. Seslendirmede şiir, kültür ve dil unsurlarını iç içe inceleyerek çok kapsamlı bir şarkı çalışması yapılması, dolayısı ile şarkı icrasında disiplinler arası bir yaklaşımda bulunulması konuları da çalışmanın önemini göstermektedir. Çalışmada dilbilim alanının ses eğitimde kullanımı ile ilgili seçilen dört örnek şarkıda istenilen veriler elde edilerek analiz edilmiş ve çözümlenmiştir. Sonuç olarak, şarkının tüm kültürel özelliklerini yakından tanıyarak seslendirme yapılması, icra kalitesini artırabilmektedir. Şarkı, şiir, kültür ve dil alanlarının iç içe incelenerek çok kapsamlı bir şarkı çalışması yapılması ile icrada disiplinler arası bir yaklaşımda bulunulmasının ses eğitiminde ve icrada doğru, etkili ve güzel seslendirmeyi artıracağı önemli sonuçlar arasındadır. Şarkı söyleyecek hedef kitlelerin icrasında öncelikle bireysel söylemedeki tüm tekniklerinin üst seviyede edinilmesi bununla birlikte geliştirilecek kültürel, özgün ve estetik anlayışın şarkı icrasına olumlu katkılar sağlayacağı öneriler arasındadır.

Anahtar kelimeler: Şarkı, şiir, kültür, dil, inceleme

Assessment of songs used as repertoire in vocal education in accordance with poetry, culture and language

Abstract

In this study, by examining in details the cultural characteristics of the song, the poem in the song and the features of the language used in the song; It is aimed to procreate a general perspective in order to rise the knowledge about the cultural circumstance in which the song was born and to lead to a deeper and aesthetic understanding in its performance. How and in what style will an individual who focus on a song study research, the cultural characteristics of the song he or she sings and the linguistic issues such as the poetic, phonological, semantic, pragmatic and morphological structures

[1] Dr. Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,Müzik Öğretmenliği ABD. (Sivas, Türkiye), dilek48-@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6630-9188 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1038668]

of the language used in the song affect the individual's performance? These kinds of questions formatted the aim of the study. The method of this research is the "qualitative" method and the type is the "action research" model. The significance of the study is; how can the singer's performance improve the performance by focusing on the poem or text in the song, while using individual singing techniques at an advanced level? This is called a review of the existing situation. The items of making a very comprehensive song study by examining poetry, culture and language factors in vocalization, and therefore, an interdisciplinary approach in song performance also show the importance of the study clearly. Through study, the desired data in four sample songs about the use of linguistics in vocal education were obtained, analyzed and evaluated. Finally, vocalizing by knowing all the cultural features and characteristics of the song can increase the quality of performance easily. It is among the important many results that a comprehensive song study by examining the fields of song, poetry, culture and language and an interdisciplinary approach in performance will increase correct, effective and beautiful vocalization in voice training and performance. It is seen that the suggestions that the cultural, original and aesthetic understanding to be developed will also contribute positively to the performance of the song.

Keywords: Song, poetry, culture, language, study

1. Giriş

Eğitim, toplumdaki bireylerin, içinde yaşadıkları toplumun inançlarını ve yaşam biçimlerini kazanmasında etkili olan sosyal süreçlerden biridir. Bireylerin kişiliklerini geliştirmeleri ve toplumdaki yerlerini almaları ve için hayatta gerekli olan bilgi ve yeteneklerini sistematik bir şekilde geliştirmeleri gerekmektedir. Bilgi, beceri, davranışlar edinmeleri ve geliştirmeleri için de okul, kurs ve üniversitelerde eğitim aldıkları bilinmektedir.

Ertürk'e (2016) göre eğitim; "bireyin kendi yaşantısında, istendik yönde davranış değiştirme sürecidir" (Ertürk, 2016: 23). Yani Ertürk'ün bu tanımı; bireyin, yetenek, tutum ve davranışlarını geliştirdiği süreçlerin tümü ve istenilen davranışları geliştirme süreci olarak ta açıklanabilir.

Töreyin'e (2008) göre eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı ve programlı süreçler olduğu gibi ses eğitimi de bireylere konuşurken ve şarkı söylerken, sesini anatomik ve fizyolojik yapı özelliklerine uygun olarak kullanabilmesi için gereken davranışların kazandırıldığı, önceden saptanmış ilke ve yöntemlerle, planlanan hedeflere yönelik olarak uygulanan, planlı ve programlı bir etkileşim sürecidir (Töreyin, 2008: 82).

Yine Töreyin'e (1998) göre ses eğitimi; müzik eğitiminin içeriksel açıdan en genel kapsamında bulunur. Ses eğitimi türleri; uygulandığı tür, düzey ve amaçlarına göre, her tür müzik eğitimi ve her düzeydeki eğitim basamağında uygulanır ve konuşma eğitimi, şarkı söyleme eğitimi, şan eğitimi ve koro eğitimi gibi isimler alır (Töreyin, 1998: 14).

Ülkemizde müzik eğitimi veren kurumlarda programlı olarak ses eğitimi, bireysel çalgı (şan) eğitimi, bireysel çalgı ve öğretimi, koro, çoksesli koro, toplu seslendirme, koro ve yönetimi gibi dersler yer almaktadır. Ses eğitimi almakta olan ve sesini uzmanlık düzeyinde kullanan bazı icracılar, türkçe, italyanca, almanca, ingilizce, fransızca vd. dillerdeki şarkıları ve şarkı türleri (şarkı, türkü, aria, antichearia, lied, napoliten şarkı, oratoryo, madrigal vd.) ni repertuvar olarak kullanmaktadırlar.

Patel'e (2008) göre şarkı türü, *"evrensel bir dil"* türüdür. Müzik ve dilbilimsel anlamların iç içe geçtiği anlam araştırmaları için de, zengin bir alan sunan şarkı; ilgili topluluğa şiiri ya da metni iletmenin en uygun yöntemi olarak kabul edilir. Belirli kültürlerdeki kompozitörler şarkı yaratmak için dili nasıl kullanırlar?, dil ve müzik nasıl etkileşir?, şarkılar nasıl anlam ifade eder?, aktardıkları anlam türleri nelerdir?, hedeflenen dinleyicilerin nasıl etkilenebilecekleri? gibi konular; şarkının doğasının daha derin bir şekilde anlaşılması ve şarkılar üzerindeki bu tür çalışmaların önemini vurgulamaktadır (Patel, 2008: 342).

Şarkının tanımı için, "*sözlü müzik*" diyebiliriz. En temel düzeyde bir şarkı; melodi, şiir, hikaye ya da metin içermelidir. Bu nedenle "*sözlü müzik*" tanımını şarkı için kullandığımızda aklımıza şarkıyı oluşturan şiirler, kısa hikayeler ya da metinler gelmelidir.

Şiirin büyüklüğünü ve mükemmelliğini sağlayan unsurların başında müziğin geldiğini söyleyen, savunan ve kabul eden şairler bulunmaktadır. Ayrıca şiir yazarken müziğin tınılarını aklında tuttuğunu öne süren şairlerimiz de vardır. Kimi edebiyatçılar için *"şiir ve müzik"* ayrılmazdır. Her toplumun zamanla gelişen ve sanatsal icra gerektiren kendine özgü şarkı türleri vardır. Edebiyat ve müzik arasındaki ilişki *"söz"* ve *"ses"* in kardeşliğinden doğmuştur (Özdemir, 2006: 3)

Edebiyatın birçok türünde müzikle bağ kurmak mümkündür. Ancak bu yakınlaşmanın ve birlikteliğin en yoğun yaşandığı tür *"şiir"* dir. Şarkıların içinde barındırdığı şiirler, önemli edebi eserlerdir. Kavcar edebi eseri (2012); "hissi, hayali, fikri ve zevki geliştiren; belli bir sanat kaygısı ve değeri taşıyan ve bir tekniği olan eser" olarak tanımlamıştır (Kavcar, 2012: 77). Kavcar, şiirin de bir "edebi eser" olduğuna dikkat çekmiştir. Şimdide müzik ve edebiyatla çok yakın ilişkisi olan kültür kavramına kısaca göz atarak kültürün ne olduğunu ve kültürel inceleme yönteminin temel ilkelerini belirleyen Durkheim'ın *"kültür"* sözcüğünü nasıl tanımladığına değinelim.

Durkheim'a (2013) göre kültür; "bir bütünleştirme ve ortak değerleri gösterme alanıdır. Toplumsal bütünlüğü sağlayacak unsurların toplamıdır. Simgeler, ritüeller, kültürel öğeler ve toplumun sürekliliğini sağlamaya dönük işlevler üstlenmektedir" (Ritzer, 2013: 187). Bu bağlamda yaşam biçimlerinin odak noktasının aslında modern insanın hayat tarzı olduğu söylenebilir. Bu hayat tarzının yorumu ise; din, işbölümü, dayanışma, ritüeller, semboller gibi merkez kavramlar etrafında sürdürülmektedir. Bu bakımdan Durkheim'ın, kültür haritası gayet açık ve belirgindir.

Günay (2011) ise kültür kavramını; "kendisini var eden değişkenlerin genellenmiş soyut terimi" olarak tanımlamaktadır. Müzik kültürü kavramını ise; "toplumun bir üyesi olarak insanoğlunun genel kültürünün yanında, kazandığı müzik sanatına ilişkin bilgi, beceri tutum ve davranışlar ile müzik ortamlarında geçerli ahlak kuralları, gelenekleri ve benzeri diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan, karmaşık bir bütündür" şeklinde tanımlamaktadır (Günay, 2011: 98).

İnsanlar arası ilişkiler gibi toplumlar arası ilişkiler de dille kurulur, dille sürdürülür. Toplumda madde ve kavram olan her şey dilde de vardır. Kültürel ve tarihi miras, ancak dil aracılığı ile yeni kuşaklara aktarılır (Güvenç, 1994: 106). İnsanın dünyaya açılması, dünya ile ilişkiler kurulması dille mümkündür. Dolayısıyla toplumların birbirleri ile iletişim ve etkileşimleri de dille sağlanır. Bir dilin teknik özelliklerini tanıyıp kullanım alışkanlığı elde ettiğimizde hem genel kültürümüz hem de dünya müzik kültürümüz gelişmeye başlar. Dil bilmek, farklı toplumlarla iletişim kurulmasında oldukça önemlidir.

2. Araştırmanın modeli

Bu çalışmanın modeli; "betimsel analiz" ve "içerik analizi modeli" dir. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar, bu analiz sonucu incelenmeye çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Çalışmada, kavramsal çerçevede elde edilen tüm veriler betimlenerek çözümlenmiş ve istenilen sonuçlara ulaşılmıştır.

2.1. Araştırmanın deseni

Çalışmanın deseni; "eylem araştırması" desenidir. Eylem araştırmalarında esnek bir yaklaşım söz konusudur. Araştırmacının veriye yakın olması, süreci yakından tanıması ve yaşaması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 74).

Berg (2001), eylem araştırmalarını üç tür altında toplamaktadır. Bunlar: "Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması", "uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması" ile "özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştıması" dır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 308). Bu çalışmada eylem araştıma deseninin; üçüncü türü kullanılmıştır.

2.2. Veri toplama aracı

Çalışma sürecinde; içerik analizi bağlamında verilerin elde edilebilmesi için; "*kaynak tarama*" ve "*yarı yapılanmış görüşme*" yöntemleri kullanılmıştır.

2.3. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımından yararlanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239).

İçerik analizinde ise temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinin yapılışında birtakım aşamalar vardır. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir. 1. Verilerin kodlanması, 2. Temaların bulunması, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 243). Çalışmada kaynak tarama ve örnek olarak seçilen türkçe, italyanca ve almanca şarkıların sözleri, telaffuzları ve anlamları incelenmiş, elde edilen tüm veriler çözümlenerek, betimlenmiştir.

3. Amaç ve önem

Bu araştırmada, şarkı seslendiren bireyin şarkının kültürel özelliklerini, şarkıdaki şiiri ve şarkıda kullanılan dilin özelliklerini detaylı bir şekilde inceleyerek şarkının içinde doğduğu kültürel atmosfere ilişkin bilginin artırılması ile icrasında daha derin ve estetik bir anlayışa yönelebilmesi için genel bir bakış açısı oluşturmak amaçlanmaktadır.

Çalışmanın önemi; şarkı söyleyen kişinin bireysel söyleme tekniklerini ileri seviyede kullanarak seslendirmede aynı zamanda şarkıdaki şiire ya da metne odaklanarak icra yapmasının icra kalitesini nasıl artırabileceği? durumunun gözden geçirilmesidir. Seslendirmede şiir, kültür ve dil unsurlarını iç

içe inceleyerek çok kapsamlı bir şarkı çalışması yapılması, dolayısı ile şarkı icrasında disiplinler arası bir yaklaşımda bulunulması konuları da çalışmanın önemini göstermektedir.

4. Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi; "nitel" yöntemdir. Nitel araştırma yöntemi, bilgiye tümevarım yöntembilimini kullanarak ulaşmaya çalışmaktadır. Nitel veri analizi, kaynak tarama, gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntem ve teknikleri ile elde edilen verilerin düzenlendiği, kategorilere ayrıldığı, temaların keşfedildiği ve sonuçta tüm bu sürecin rapora aktarıldığı bir etkinlikler toplamıdır. Nitel veri analizinde temel amaç, sosyal gerçekliğin içerisinde gizli bir biçimde bekleyen bilginin gün yüzüne çıkartılmasıdır (Balcı, 2005: 38).

Nitel veri analizi türlerinden biri olan betimsel analiz ile elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çalışmada veriler; araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiş, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ve boyutlar dikkate alınarak sunulmuştur. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanarak yorumlanmış, neden-sonuç ilişkileri irdelenmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239).

5. Bulgular ve yorum

5.1. Ses eğitimi, şarkı, şiir, , kültür ve dil ilişkisi

Doğal ve yalın nitelikleriyle şarkı hem insanı hem de müziği temsil eden bir olgudur. İnsanın kendi sesini bir çalgı olarak kullanabilmesi; kendisini müzik yoluyla ifade edebilmesi ve içgüdüsel davranışlarını ortaya çıkarabilmesinde oldukça önemlidir. Sözlü ezgilerin *"şarkı"* tanımına girdiği bilinmektedir (Çelebioğlu, 1986: 10).

Müzik ile edebiyat alanlarının birbiri ile iletişim ve etkileşim içerisinde olduğu en belirgin tür ise; "şarkı" türüdür. Sözlü şarkıları besteleme aşamasında bestecilerin kullandıkları şiirler, "şarkı" türünün oluşması için en önemli unsurdur. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi sözlü "şarkı" türüne; "şiirsel metinleri içerisinde barındıran, çalgı eşlikli ya da eşliksiz seslendirilmek üzere, bir insan sesi (solo) ya da toplu insan sesleri (koro) için yazılan dini, yarı dini ya da din dışı konulu müzik eserleridir", diyebiliriz (Moğulbay, 2020: 7).

Söz ve ses; sanatın ikiz kardeşleri olarak değerlendirilmiştir. Şiirin kendine has ölçü, kafiye, redif, asonans, aliterasyon gibi unsurları ve ritmi içinde barındırması, müzik ve şiirin *"ahenk"* noktasında buluşmasını sağlamıştır. *Şiir*; zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebi anlatım biçimidir. Şüphesiz, bu iki sanat dalının birbirlerini etkilediği bilinmektedir (Yücetoker, 2015: 1).

Töreyin (2008), ses eğitimindeki uygulama boyutlarını 3'e ayırmıştır. Bunlar: **1.** *Ses Eğitimi* **2.** *Şarkı Eğitimi* **3.** *Şan Eğitimi*. Verilmesi düşünülen ses eğitiminin konuşma için mi, şarkı söyleme için mi verileceği, hangi yaş grubu bireylere, hangi müzik eğitimi ve hangi ses eğitimi türü kapsamında uygulanacağı, teknik olarak planlanmalıdır. Ayrıca müzik eserlerinin seslendirilişinde, ne kadar süreyle ve nasıl bir içerikle verileceğinin belirlenmesi ve saptanacak olan hedef ve davranışlara olan yöntemlerle bireye uygun repertuvarın kazandırılması gereklidir (Töreyin, 2008: 162).

Ses eğitiminde öncelikle nefes, vücut rahatlığı ve yumuşaklığı, dil ve konuşma, artikülasyon (eklemleme-boğumlanma) ve entonasyon gibi temel öğeler sürekli işlenmeli, doğru, temiz ve yerinde şarkı söylemek (entonasyon) için sözü edilen bu öğelerin büyük bir titizlikle çalışılması gereklidir.

Şarkı söyleme eğitiminde; ses, nefes ve dil unsurlarının doğru, etkili ve güzel kullanılmasına yönelik olarak sözle ve müzikle ilgili olan davranışları kazandırmayı amaçlayarak, şan eğitimine temel oluşturmak gereklidir.

Şan eğitimi ise; ses eğitiminin içinde, temelde şarkı söyleme eğitimine dayandırılarak, ses eğitiminde kazandırılan sesle ilgili tüm doğru davranışların geliştirilmesini amaçlar. Sesi kullanmada ileri düzeyde sanatsal söyleme biçimi ve alışkanlığı kazandırılması, şan eğitiminin önemli amacıdır. Ayrıca şan eğitimi sese, kıvraklık, dayanıklılık ve sağlamlık kazandırmayı amaçlar (Töreyin, 2008: 162).

Ses eğitimi ve koro eğitiminde, repertuvar çeşitliliği, kültür ve çalışma disiplini konularına yer verilmelidir. Bireyin ya da koronun, müzikal üslup ve formasyonu, yorumlama becerisi, genel kültürü geliştirme konularında, eğiticimler gerekli özeni göstermelidir. Evrensel müzik eğitiminin temel ilke ve amaçları doğrultusunda, ana dilin dışında bir dildeki eseri seslendirmek istenebilir. Ancak şarkı dilinin fonetik özellikleri çok iyi bilinmelidir. Müzikte, dilin etkin ve doğru kullanılmasıyla güzel ve anlaşılır bir kalite yaratmak gereklidir (Moğulbay, 2010: 4).

Ayrıca ses eğitiminin ana ve alt türlerine ilişkin gereken hedef davranışların ve dildeki diksiyon ve artikülasyon özelliklerinin de kazanılması gereklidir. Tek başına doğru, etkili ve güzel ses kullanımı da seslendirme kalitesini artırmaz. Şarkıların seslendirmelerinde fonetik özelliklerinin tanınması gereklidir. Şarkıdaki sözcüklerin anlamına uygun vurgulamaları, dilin doğru boğumlanarak doğru ve etkili telaffuzlarının yapılması çok önemlidir. Seslendirilecek şarkıdaki sözlerin anlamının bilinmesi, istenilen yorum ve stil özelliklerinin ortaya çıkarılmasında etkili olacaktır (Moğulbay, 2010: 94).

Şarkı seslendirirken, söylediklerimizin anlaşılması için, öncelikle ana dilimizin kurallarını iyi bilmek ve öğretmek ilk görevimiz olmalıdır. Dil ve konuşma öğesi, şarkı eğitimini de beslemektedir. Bu süreçte, ikisini birbirinden ayırmak mümkün değildir. Şarkı eğitimi sürecinde, eserlerin söylenen dile ve prozodik yapıya en uygun biçimde seslendirilmesi doğru olacaktır.

Ses eğitiminde kullanılan repertuvarda, yabancı bir dildeki bir şarkı ile birlikte karşılaştıkları şarkıdaki kullanılan dil, onlar için 2. ya da 3. bir yabancı dile başlangıç bile olabilir. Bunun yanında bilindik ve alışılagelmiş konular hakkında doğrudan ve basit bir bilgi alışverişi gerektiren dil kullanım egzersizlerini şarkıdaki dilde gerçekleştirebilir ve kendi özgeçmişlerini, yakın çevrelerini ve temel gereksinimlerini bir şekilde tanımlayabilirler (Moğulbay, 2021: 5).

Ses eğitimde repertuvar olarak kullanılan seçilmiş bazı şarkıların yazılışları, okunuşları ve anlamları şöyle:

5.1.1. Hey onbeşli-Türkü

İlk derleme: Feryadi Hafız Hakkı Bey tarafından 1927 yılında, ikinci derleme: Muzaffer Sarısözen başkanlığında 1943 yılında, üçüncü derleme: Nida Tüfekçi'nin tarafından 1970'li yıllarda yapılarak TRT repertuvarına girmiştir.

Türkünün sözleri:

Hey onbeşli onbeşli
Tokat yolları taşlı
Onbeşliler gidiyo
Yarimin gözü yaşlı

Aslan yarim kız senin adın Hediye
Ben dolandım sen de dolan gel geriye
Fistan aldım en dazesi onyediye

Giderim elinizden
Kurtulam dilinizden
Yeşilbaş ördek olsam
Su içmem gölünüzden

Aslan yarim kız senin adın Hediye
Ben dolandım sen de dolan gel geriye
Fistan aldım en dazesi onyediye

Gidiyom gidemiyom
Sevdim terk edemiyom
Sevdiğim pek gönüllü
Gönlünü edemiyom

Aslan yarim kız senin adın Hediye
Ben dolandım sen de dolan gel geriye
Fistan aldım en dazesi onyediye

Türkünün hikayesi:

Tokat'ın en sevilen türkülerinden biri olan bu türkü; günümüzde oyun havası olarak algılansa da aslında bir ağıttır. 15 ile 19 yaşlarındaki gençlerin cepheye katılması üzerine yazılmıştır. Çanakkale cephesi sanki bir ölüm değirmeni gibiydi. "İngiliz generalin kanlı muhabereleri, Türk ordusunun çiçeklerini tüketmiştir" tespiti boşa değildi. İşte Birinci Dünya Savaşı'nda insan kaybı böyle bir noktaya varmıştı. Hicri 1315 doğumlu (1898-1899 yıllarında doğmuş) Tokat'lı Halil, evin en küçüğüdür. Yasa gereği her evde bir erkek ailesinin güvenliğini ve geçimini sağlamak için askere alınmayabiliyordu. Ama Halil, savaş için gönüllü olarak Çanakkale'ye gider. Geride bıraktığı annesi Rum çeteciler tarafından öldürülür, sözlüsü Hediye'de kaçırılır. Hediyenin bu andan itibaren hayatı kararır.

Hediye'yi uzun bir aradan sonra serbest bırakırlar. Halil'de köyüne döner. Ancak Halil, Hediye'nin başından geçenleri yanlış anlar. Kavuşmak ahirete kalır. Türkü bir ağızdan değil Halil ve Hediye'nin karşılıklı konuşması şeklinde söylenmektedir. Bu ağıt, Çanakkale Savaşında yaşanan bir hüznü

anlatmaktadır. Kutlamalar veya düğünlerde oyun havası olarak olarak icra edildiği görülen bu türkünün sözlerinin sevdiği kız ile buluşmaya giden bir gencin gönül macerasını anlattığı, ağıt değil, "*oturak havası*" olduğunu gösteren araştırmalar da vardır.

5.1.2. Son tutta duolo-Antichearia

Besteci: Alessandro Scarlatti (1660-1725)

(Anticheariannın italyanca yazılışı): Son tutta duolo

Son tutta duolo, non ho che affanni
E mi dàmorte pena crudel,
E per me solo sono tiranni gli astri,

(Anticheariannın italyanca okunuşu): Son tutta duolo

Son tutta duolo, non ho ke affanni
E mi da morte pena krudel,
E perme solo sono tirani lyastri
La sorte i numi il çiyel.

(Anticheariannın türkçe anlamı): Acılar içindeyim

Büsbütün acılar içindeyim, yok yapacak başka şeyim
Öldürüyor beni bu zalim ceza,
Ve benim için ancak birer zorbadır bu yıldızlar,
Kader, tanrılar ve gökyüzü
Yıldızlar, kader, tanrılar ve cennet.

Sözcüklere anlam olarak baktığımızda örneğin; "pena crudel" sözcüğü "zalim ceza" anlamındadır. "Pena krudel" sözcüğü seslendirme esnasında "pena krudel" değil de "pena krodel" olarak telaffuz edilirse şarkıda büyük bir anlam değişikliği olur. Çünkü "crodel", "timsah" anlamındadır. O zaman şarkıda "zalim ceza" olarak geçen sözcüklerde anlam "zalim timsah" şeklinde olacak ve genel bir anlam bozukluğu ortaya çıkacaktır.

5.1.3. O sole mio- Napoliten şarkı

Besteci: Eduardo de Capua (1865-1917)

(Napoliten şarkının italyanca yazılışı): O sole mio

Che bellacosa najurnatae sole
N'aria serena doppo'na tempesta
Pe ll'ariafresca pare giàna festa
Man'atu sole
Chiùbello ne, o'sole mio
Sta'nfronte a te!

(Napoliten şarkının italyanca okunuşu): O sole mio

Ke bela kosa

nayurnatae sole

Nariya serena doppona tempesta

Pellariyafreska pare yana festa

Manatu sole

Kiyubello ne, o'sole miyo

Stanfrontea te!

(Napoliten şarkının türkçe anlamı): Benim güneşim

Ne güzel şeydir güneşli bir gün,

Fırtınadan sonraki temiz hava
Temiz hava günü şenliğe döndürür

Ne güzel şeydir güneşli bir gün

Ama başka bir güneş daha vardır, o daha da güzeldir

O benim güneşimdir, karşımdadır!

Sözcüklere anlam olarak baktığımızda örneğin; "sole" sözcüğü "güneş" anlamındadır. "Sole" sözcüğü seslendirme esnasında "sole" değil de "sale" olarak telaffuz edilirse şarkıda büyük bir anlam değişikliği olur. Çünkü "sale", "tuz" anlamındadır. O zaman şarkıda "benim güneşim" olarak geçen sözcüklerde anlam "benim tuzum" şeklinde olacak ve genel bir anlam bozukluğu ortaya çıkacaktır.

5.1.4. Klage-Lied

Besteci: Johannes Brahms (1833-1897)

(Liedin alamanca yazılışı): Klage

Feins Liebchen, trau du nicht,

Daß er dein Herz nicht bricht!

Schön Worte will er geben,

Es kostet dein jung Leben,

Glaubs sicherlich!

Ich werde nimmer froh,

Denn mir ging es also:

Die Blätter vom Baum gefallen

Mit den schönen Worten allen,

Ist Winterzeit!

(Liedin almanca okunuşu): Klage

Fayns libşın trau du niht

Das er dayn hers niht briht

Şön vorte vil er gibın

Es kostıt dayn youn liben
Glaubusis sişerliş

İh virde nimmea froh
Den mir ging es also
Di blettea vom baum gefallen
Mit din şönen vorten allen
İst vinterzayd.

(Liedin türkçe anlamı): Şikayet

Güzel aşk, güvenmiyor musun?
Kalbini kırmasına izin verme.
Güzel sözler söylemek istiyor,
Genç hayatına mal olur.
Bence kesinlikle.
Asla mutlu olmayacağım,
Çünkü öyle hissettim,
Yapraklar ağaçtan düştü,
Hepsinin güzel sözleriyle,
Kış zamanı!

(Liedin ses eğitimi derslerinde uyarlama olarak kullanılan sözleri):Yakarış

İnanma ey güzel
Sen kanma hiç ona
Güzel sözler söylüyor o
Kandırır seni bunlarla
Sen kanma hiç

Soğuk günler geldi
Kuşlar ötmez oldu
Gitti onlar burdan
Kalbim parçalanıyor
Senin sevginle

Sözcüklere anlam olarak baktığımızda örneğin; "schön" sözcüğü "güzel" anlamındadır. "Schön" sözcüğü seslendirme esnasında "şchön" değil de "schiene" olarak telaffuz edilirse şarkıda büyük bir anlam değişikliği olur. Çünkü "schiene", "demiryolu" anlamındadır. O zaman şarkıda "schiene worte" olarak geçen sözcüklerde anlam "demiryolu sözleri" şeklinde olacak ve genel bir anlam bozukluğu ortaya çıkacaktır.

Şarkı eğitimi, ses eğitimi ve şan eğitimi derslerinde genel olarak öğrenciler öncelikle etüt ve eserlerinde kendi partilerini piyanoda çalmalı, çalarken solfej yapmalı daha sonra piyano çalmadan solfejini

pekiştirmelidirler. Sonraki aşamada sözleri şiirsel olarak düz okuma yapmalıdırlar. Şiirde kullanılan dilin tüm özelliklerini, sözcüklerdeki vurgu yerlerini ve prozodik özelliklerini inceleyerek, dil kullanım alışkanlıklarını geliştirilmelidirler.

Daha sonra eserin tamamını, sözleri ile bona yaparak kavramalıdırlar. Son aşamada ise eser, gerek bölüm bölüm, gerekse tamamı çok kez tekrar edilerek pekiştirilmelidir. Bireyler tüm bu davranışları;

5.1.5. Nefes ve ses egzersizleri ile ses etüdü ve eser icralarında bireyin yapması gerekenler:

1. Postür oluşturma **2.** Doğru nefes (soluk) alma-tutma-kullanma, **3.** Etkili ses üretme (fonasyon), **4.** Entonasyon **5.** Ritim **6.** Tını ve rezonans vd. teknikler olarak uygulanmalıdır.

5.2.6. Seslendirilen etüt ve eser ile ilgili yapılması gerekenler:

1. Etüt ve eserin hangi dönemde yazıldığını, o dönem ses müziğinin hangi özelliklere sahip olduğu, bestecisinin kim olduğunu çok iyi bilmek gerekir. Eserlerin söz yazarları ve bestecileri hakkında bilgi edinilmesinin o eser ile ilgili icra kalitesini çok önemli ölçüde artıracağı konusu, oldukça önemlidir.

2. Seslendirmeye başlamadan yapılacak bireysel egzersizler ile birlikte yapılacak en önemli teknik konu; şarkının yazıldığı dilin tüm özelliklerinin olabildiğince kavranması ve belli etütler ile o şarkıda kullanılan dil özelliklerinin geliştirilmesi gereklidir.

3. Şarkıdaki sözlere yani şarkıda kullanılan şiire ya da metne çok dikkat edilmesi ve oldukça önem ve özen gösterilmesi gerekir. Çünkü şarkıyı oluşturan şiirin konusunun yani ana temasının ve genel yapısının detaylı bir şekilde araştırılmasının, icradaki başarıyı önemli ölçüde yükseltebileceği görülmektedir.

4. Türkçe eserlerde de anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamının araştırılması ve kavranması, bireyin şarkı icrasındaki belirsizliğini ortadan kaldıracaktır. Şarkı-şiir-müzik-icra kapsamında kafamıza takılan her konuda araştırma yapılmaya devam edilmesi gerekmektedir. Özellikle Türk müziğinde kullanılan bazı şarkı ve türkülerin genel özelliklerine; TRT, Kültür Bakanlığının vb. bilimsel arşivlerine ulaşılarak doğru ve çok detaylı bilgiler edinmek mümkün olabilir.

5. Bir ülkenin kültürü sadece o ülkenin yaşam biçimi ve günlük hayatını temsil etmez. Ses eğitiminde kullanılan repertuvarda, şarkıdaki ana dili veya yeni bir yabancı dili kullanmak istediğimizde sadece yeni öğrenilecek dilin özellikleri değil, o dilin konuşulduğu yerin kültürünün de öğrenilmesi gerekir. Çünkü ülkemizdeki yöresel ve bölgesel çok kültürlülük, ana dilde şarkı icrasında da bazı farklılıklar göstermektedir.

6. Yabancı dilde bir şarkı seslendirecek olan öğrenci, o dili ana dil olarak konuşan insanların kültürü hakkında da geniş bir bilgiye sahip olmalıdır. Bu nedenle ana dilde ya da yabancı dilde şarkı öğretimi, kültür öğretimini de beraberinde gerektirmelidir.

Şimdi çalışmanın konusu kapsamında olan dil, konuşma, poetika, dilbilim, dilbilgisi, sesbilgisi (fonetik)-sesbilim (fonoloji), biçimbilgisi (morfoloji)**,** söz dizimi-cümle, anlambilimi (semantik) ve pragmatik (edim bilim-kullanım bilim) konularına kısaca değinelim.

5.2. Dil nedir?

Kültürün temel öğesi olan dil, insanları birbirine yaklaştıran, aralarında iletişimi sağlayan en güçlü araçtır. İnsanlar genel olarak konuşma yoluyla birbirlerini uyarmaktadırlar. Aslında dil bir sembol, ipucu kimliğine girmiş bir uyarıdır. Bu semboller ses titreşimleri şeklinde olabileceği gibi, yazılı ve devinimsel de olabilir. Bazen de anlatım mimik ve jestlerle tamamlanır ve kuvvetlendirilir. Dil öğesi, müzik içinde kullanıldığında duyguları etkiler ve heyecanları uyarır. O halde dil söz konusu olduğunda; düşünme, devinim ve duyuş bir bütün oluşturur (Baymur, 1978;105).

Dil ve müzik; her ikisi de malzeme olarak sesi kullanmasından dolayı çok sayıda benzerliği yapılarında barındırmaktadırlar (Taşer'den Aktaran Kekeç ve Albuz, 1992: 94). Dilin iletişim aracı olması gibi çok önemli işlevleri vardır. Dil, kültürü oluşturan öğeler arasındaki iletişim ve etkileşimde odak noktası konumundadır. İnsanların birbirleriyle ilişkileri, toplumların toplumlarla etkileşimleri, kültürlenmeler ve kültür alış-verişleri, dille gerçekleşmektedir. Şarkı eğitimi alanında kullanılan şarkıların öğretiminde kültür alanı ile ilişkili çalışmak oldukça önemlidir (Moğulbay, 2021: 16).

Richards'a göre dilin işlevi duygu uyandırma işlevidir. Söz konusu işlev ise edebiyat alanında kendini gösterir. Yani edebiyat bir bilgi iletme aracı değil, okurda haz duygusu uyandırma aracıdır (Moran, 2016: 238). *"İnsanın kendi sesi"* nin önemli bir iletişim aracı olduğunu görmekteyiz.

Ses eğitiminde kullanılan repertuvarda, yabancı bir dildeki bir şarkıyı öğrenecek olan birey için şarkıdaki kullanılan dil, 2. ya da 3. bir yabancı dile başlangıç bile olabilir. Bu durumda yabancı dilde şarkı repertuvarı kullanarak hem şarkıyı hem de yeni bir dili öğrenen öğrencilerin şarkıdaki şiir ve metinlerin üzerinden dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik teknikler uygulaması gerekmektedir. Farklı kültürler ve toplumsal özellikleri inceledikçe, şarkılarda bulunan tonal, makamsal ve ritmik özelliklerin de birbirinden farklı olduğunu görmekteyiz.

5.3. Konuşma

Konuşma (Gürzap), "tasarlanmış anlamsal yapının sözcüklerindeki dil sesleri ile ifade edilmesidir. Yazma ise bu anlamsal yapının, seslerin işareti olan harf şekilleri ile anlatılmasıdır. Bu nedenlerle de yazıyı oluşturan simgelerin kağıda dökülmesiyle konuşma organlarımız aracılığı ile seslere dönüşmesi arasında önemli bir fark vardır" (Gürzap, 2009: 58). Konuşma dili, harflerin seslendirme biçimidir. Konuşma dili hecelerden, sözcüklerden, tümce parçacıklarından, tümcelerden oluşur. İncelemeler, yazın dili ile basıl dili, söyleşi dili ile hitabet dili, şiir dilleriyle komut dili arasında çok önemli ayrılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur, denilebilir.

Konuşma, bir mesajı ileterek insanları etkileyip yönlendirmek amacıyla ses ve diğer vücut hareketleriyle oluşturduğumuz hareketler bütünü olarak tanımlanabilir. *Konuşma*, yalnızca bir iletişim aracı olmayıp, kişinin tüm duygularını ve düşüncelerini çevresindeki diğer canlılara ulaştırabildiği en etkin yoldur.

Konuşma dili; konuşmanın tüm aşamaları ile ilişkilidir. Ses eğitimi alan bir öğrenci, aşağıdaki önerileri uygularsa, konuşma çalışmalarını en iyi şekilde ilerletebilir.

- Konuşma ve fonetiklerin temel prensiplerini, öncelikle kendi diline uygulandığı gibi öğrenmelidir.

- Şarkıları söylemeden önce, metinlerini kendi dilinde anlayarak ezberlemeyi öğrenmelidir.

- Kendi şarkı sesini, önce kendi dilinde etkili kullanmayı öğrenmelidir.
- Yabancı dildeki bir şarkıyı söylemeden önce, o dilin konuşma seslerini tam olarak bilmelidir.
- Yabancı dildeki bir şarkıyı seslendirmeyi öğrenmeden önce, o şarkının metninin anlamını tam olarak bilmeli ve sözlerini doğru olarak ezberlemelidir.

Eğitim ve öğretimde *ses eğitimi* kadar *konuşma eğitimi* de kişinin gelişiminde; eğitsel, kültürel, sanatsal, siyasal ve ekonomik ilişkileri açılardan çok önemlidir. Fonetik yapıya uygun olarak yapılan sesleme, vurgulama, tonlama, eklemleme, cümleleme çalışmaları sayesinde konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar giderilebilmektedir.

Nitelikli bir konuşma, doğuştan gelen bir yetenek olduğu kadar, eğitimle de şekillenerek ortaya çıkmaktadır. Etkili vokal kullanma; ses, artikülasyon, müzikalite ve entelektüel gelişim sonucu gelişir. Normal ve hoşa giden bir konuşma, yumuşak vokal ataklarla yapılandır. Akciğerlerden gelen hava basıncının vokal kordları (ses telleri) çok yumuşak bir şekilde açıp kapatması, hem sesin kalitesini hem de sesin sağlığını olumlu yönde etkiler.

Konuşma ve dinleme olmak üzere sözel dil becerilerinin, şarkıdaki melodisel uygulamayla aynı anda öğretilip geliştirilmesi ve uygulamaların bu yönde yapılması gerektiği öngörülmektedir. Bu durumda; yabancı dilde şarkı repertuvarı kullanarak hem şarkıyı hem de yeni bir dili öğrenen öğrencilerin şarkıdaki şiir ve kısa hikaye metinleri üzerinden dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik teknikler uygulaması gerekmektedir. Seslendirdiği eserin sözlerinin üzerinde okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak uygulamaların yapılması, dinleme becerisinin geliştirilmesi ile de birlikte; doğru telaffuz becerisinin geliştirilmesi gerekli olacaktır (Moğulbay, 2021: 5).

5.4. Poetika

Poetika; şiir sanatının değişik türlerinde ve tarzlarında yazılmış ürünleri açıklayan ve yorumlayan bir inceleme yöntemleri bütünü olmaktan çok, şiirle ilgili-şiire ilişkin her türlü meseleyi genel ölçekte ele alan, bir başka deyişle bu meseleleri belli bir örneğe bağlı kalmadan irdeleyen bir bilgi dalıdır. Dolayısıyla onun, herhangi bir şiir metnini, bir şairin şairliğini yorumlama, değerlendirme ve bunları yaparken kullanacağı yöntemleri belirleme gibi bir amacı yoktur (Sazyek, 2000: 10). Bu sanat ile ilgili kurallar ve sanat olaylarının estetik bakımından karşılaştırılması ve ortaya konması şeklinde bir tarif yapmak mümkündür.

5.5. Dilbilim nedir?

Dilbiliminin konusu adından da anlaşılacağı üzere dillerin bilimsel olarak incelenmesidir. Dilbilgisi denildiğinde ise zihinlerde dilbiliminden çok ta farklı bir alan canlanmamaktadır. Sesbiliminin, ses ve konuşma organlarını inceleyen bir bilim dalı olması nedeniyle, ses ve konuşma fizyolojisi ile ilişkisi vardır. Sesbilimi, doğa biliminin bir kolu sayılır ve ses akustiği çözümlemeleri bakımından fizikle, konuşma organlarının eylemini incelemesi bakımından fizyoloji ile söz konusu dildeki seslerin yapısı ve dizgesi bakımından da dilbilimle doğrudan ilişkilidir (Töreyin, 2000: 33).

Dil, temelini toplumsal uzlaşımdan alan, kendine ait simgeleri ve kuralları içinde barındıran bir kodlama sistemidir. Bu sistem kendi içinde bileşenlerden oluşur. Bu bileşenler; sesbilgisi (fonoloji), anlambilgisi

(semantik) ve kullanımbilgisi (pragmatik), biçimbilgisi (morfoloji) gibi farklı bileşenlerden oluşmaktadır.

Dilbilimin başka bilimlerinde verilerinden yararlandığı ve onlara veriler sunduğu bilinmektedir. Sesbilimi de dilbilim alanında değerlendirilir. Dilbilimin gelişmesi sesbiliminin sınırlarını genişletmiştir. Sesbiliminin dilbilgisini aşan birçok özelliği vardır. Dilbilgisiyle dilbilim arasındaki farklılıklar, sesbilgisiyle sesbilimi arasındaki farklılıklara benzemektedir. Sesbiliminin, ses ve konuşma organlarını inceleyen bir bilim dalı olması nedeniyle, ses ve konuşma fizyolojisi ile ilişkisi vardır.

5.5.1. Dilbilgisi nedir?

Dilbilgisi; dilbilgisinin türlerinin özelliklerini betimleyebilme ve dilbilgisi türlerini ayırt edebilme konularını kapsar (Özsoy, Balcı ve Turan, 2018: 9). Dilbilgisi ya da gramer; bir dilin cümle yapısını, biçim ve ses kurallarını inceleyen bir bilim dalıdır.

5.5.2. Sesbilgisi (Fonetik)-Sesbilim (Fonoloji)

Sesbilgisi (Fonetik), bir dilin ses yapısını, fonemlerini, fonemlerin o dildeki fonksiyonlarını inceleyen bilimdir. Diğer bir deyimle o dilin konuşma seslerini ve bunların kullanımını inceleyen bilimdir. Dilbilim açısından, sesbilime gereç sağlayan yardımcı bir dal olan sesbilgisi (fonetik) sesleri; somut gerçeklikleri (kendi içinde bağımsız) olarak ele alarak oluşturulmaları (söyleyiş sesbilgisi), aktarılmaları (akustik sesbilgisi) ve algılanmaları (işitsel sesbilgisi) bakımından inceler (Vardar, 1982: 113).

Fonetik bilimi ayrıca konuşma organlarının fizyolojik çalışmalarını ve insan konuşma organları tarafından üretilen ses dalgalarının karakteristikleri ile de ilgilenmektedir. Yani sesbilgisi, dilin seslerini ele alır, denilebilir. Her dilin kendine özgü bir ses dizgesi vardır. Sesbilgisinin belli başlı inceleme alanları şunlardır yani "Ses, sesbirim, alt sesbirim" vb. kavramlar şöyledir:

- Seslerin oluşumu
- Seslerin özellikleri ve sınıflandırılması
- Seslerin sözcüklerdeki sıralanışı
- Hece yapısı
- Vurgu ve tonlama

Sesbilgisinin alt dalları ise şöyledir:

- Söyleyiş-Sesbilgisi: İnsan seslerinin nasıl türediğini inceler.
- Sesbilgisi: Seslerin nasıl algılandığını ve anlamlandırıldığını inceler.
- Dinleyiş-Uygulamalı Sesbilgisi: Teorik olarak sesbilgisinin elde ettiği bilgileri, günümüz teknolojisinin de imkanlarıyla işler (Sazyek, 2000: 106).

Sesbilim (Fonoloji), Sözcükbilgisi, Anlambilim, Dilin Yapısını Betimleyebilme, Dilin Değişik Bileşkelerinin İçeriğini Açıklayabilme, Dil Edinimi ile Öğrenim Süreçleri Arasındaki Farkı Açıklayabilme gibi konuları kapsar.

5.5.3. Biçimbilgisi (Morfoloji)

Dildeki biçimbirimleri inceleyen daldır. Sözcük türetme yolları gibi konurlarla ilgilenir. Fonemlerin nasıl bir araya gelerek ekleri ve kökleri oluşturduğunu inceleyen bilimdir. Kökler ve ekler, bunların görevleri, birbirleriyle ilgisi vb. konular üzerinde durur. Bu konular kısaca şunlardır: "Kök, gövde, ek" gibi kavramlar.

- Yapım ekleri
- Çekim ekleri
- Sözcük türleri
- Sözcük türetme yolları gibi konurlarla ilgilenir (Sazyek, 2000: 10).

5.5.4. Söz dizimi-Cümle

Söz dizimi, çift eklemli dil olgusunun birinci eklemlilik boyutunu ifade eden ve dil sisteminin işleyişini açıklamayı amaçlayan kapsamlı bir alandır. Dil felsefesinden başlayıp dilbilime ulaşan dil inceleme süreçlerinin en önemli konusunu oluşturmuştur. Genel olarak dil sisteminin işleyiş düzenini ve/veya bir dildeki dizimsel ilişkileri anlama ve anlatma becerilerine katkı yapacak biçimde sistemleştirmeyi amaçlayan söz dizimi incelemeleri farklı yaklaşım ve yöntemlerle sürdürülmüş; önemli çalışmalar yapılmıştır. Ancak hem kavramların tanımlanmasında hem de uygulamalarda biçimsel yaklaşımlar benimsenmiş; dilin doğasında var olan yaratıcılık göz ardı edilmiştir (Atabay, Özel ve Çam, 1981: 17).

Söz dizimi, bütün dilsel birimleri ve bu birimlerin sistem içindeki ilişkisini inceleyen kapsamlı bir dil inceleme aşamasıdır. Cümle kurmak seçme ve birleştirme (sentez yapma) etkinliği; bir başka ifade ile dizisel ögeleri dizimsel boyuta aktarma sürecidir. Sözlü ya da yazılı olarak kurulan cümleyi anlamak ise analizi gerektirir. Bir dilin söz dizimi; anlamlı/görevli birimlerin hem birleştirilme (sentez) hem de çözümlenme (analiz) kurallarını belirleyen dilbilgisi/dilbilim alanıdır. Bu yönüyle ana dil ve/veya yabancı dil öğrenimi, anlatma ve anlama süreçlerinin de odak noktasını oluşturur. Çünkü bir dili öğrenmek; o dilin söz dizimi ilkelerini kavramak ve dil becerisine dönüştürebilmek demektir.

Türkçe söz dizimi kapsamında çok sayıda ve çok nitelikli çalışmalar yapılmıştır. Ancak "her dilbilimsel kuramın başlıca hedefi bir dilbilgisi oluşturmaktır" yargısından hareketle her dilbilgisi etkinliğinin bir dilbilim kuramına dayandırılması ve dilbilgisinin; "bilimsellikle toplumsal gereksinimlere, özellikle de ana dil ya da yabancı dil eğitimiyle ilgili gereksinimler" e yanıt vermesi gerektiği unutulmamalıdır (Atabay, Özel ve Çam, 1981: 17).

5.5.5. Anlambilimi (Semantik)

Dil göstergelerinin anlamı üzerinde durur. Bu göstergelerin içerisine kelime, kelime gurubu, cümle hatta metin de girebilir. Günümüzde daha çok cümle ile ilgilidir. Dildeki sözcükleri anlam bakımından ele alır ve onların temel anlamı, yan anlamı, cümle içerisinde kazandığı anlam gibi unsurlarıyla inceler.

- Anlamla ilgili temel kavramlar
- Sözcüklerde temel anlam
- Sözcüklerde yan anlamlar
- Eş anlamlı sözcükler
- Karşıt anlamlı sözcükler
- Çok anlamlı sözcükler

Anlam değişmeleri ile de ilgilidir. Dil göstergelerinin anlamı üzerinde durur. Bu göstergelerin içerisine kelime, kelime gurubu, cümle hatta metin de girebilir. Günümüzde daha çok cümle ile ilgilidir. Dildeki sözcükleri anlam bakımından ele alır ve onların temel anlamı, yan anlamı, cümle içerisinde kazandığı anlam gibi unsurlarını inceler (Aksan, 2000: 17). Dili anlam yönünden ele alan bilimdir, denilebilir.

5.5.6. Pragmatik (Edim bilim-Kullanım bilim)

Dilin nasıl kullanıldığı ve bir konuşmacının ne tür dilsel fiiller yerine getirdiğini araştırır. Austin pragmatik alanda; *"kelimelerle nasıl bir şeyler yapılabilir"* sorusunun cevabını araştırmıştır. Dilsel ifadelerle bir şeylerin sözü verilebilir, birileri tehdit edilebilir, birisi uyarılabilir ve bir şeyler iddia edilebilir (Aksan, 2000: 17). Pragmatik alan, dilin fonksiyonel kullanımını, kişilerin kültür durumuna göre dilin kullanımını inceleyen bilimdir, denilebilir.

Farklı yaklaşım ve yöntemler ortak bir paydada birleşen en çok bilinen akım ve araştırma nesneleri; John L. Austin ve John R. Searle'ün "Söz-Fiil Teorisi", Paul Grice'in "Konuşma İlkeleri", Jürgen Habermans'ın "Evrensel Pragmatiği" dir. Stephen C. Levinson, pragmatiğin alt alanlarını şu şekilde adlandırır:

- İçerik (kapsam)
- Söz-fiil
- Diyalog yapısı
- Siyasi dilbilimi (Aksan, 2000: 17).

Pragmatik alan, semantik alanın tam tersi olarak, kelimelerin bir metinden bağımsız anlamları ve cümlelerin gerçekliği ile ilgilenmek yerine dilin kullanımıyla ilgilenir; ama her iki alana yönelik problemlerin açıkça belirtilmesi genellikle mümkün olmamaktadır. Bundan dolayı, bazı dilbilimcilere göre semantik, pragmatiğin alt alanıdır: Wittgenstein'ın yaklaşımına göre anlam, kullanım kuralıdır. Ayrıca pragmatik, sosyo-dilbilim ve dil kullanımının toplumsal, sosyal ve kültürel etkenlerle ilişkili olduğunu savunan dil sosyolojisinin sorunlarıyla da ilgilenir (Aksan, 2000: 17).

Söyleyişte belirli ezgi ve vurgu yapılarıyla oluşan sesletimsel özelliklere; bürünsel özellikler denir. Bürünsel özellikler öbek ve tümce anlamı açısından ele alınır, öbek ve tümce ile ilişkili olduklarından parçalar üstü sesbilimsel özellikler olarak adlandırılır (Özsoy, Balcı ve Turan, 2018: 36).

Şan eğitiminde dilbilim alanı ile ilgili olarak "Bürünsel Sesbilim" özellikleri konusunda da etkili yaklaşımlarda bulunabiliriz. Çünki şarkıda kullanılan diller, bürünsel özellikler olan; vurgu ve ezgi değişimlerini, sözcüklerin ve yapıların arasındaki anlam farklılıklarını incelemektedir.

Vurgu konusunda ise sözcük ve söz dizimsel yapılardaki sözcük; öbek ve tümce vurgusu olarak üç düzeyde incelenir. Her üç düzeyde, o düzeyi oluşturan birimlerden biri diğer birimlere göre daha kuvvetli ve belirgin bir biçimde oluşturulur ve birincil vurguyu taşır. Türkçede vurgu, birincil ve zayıf vurgu olmak üzere iki vurgu düzeyinde gerçekleşir. Sözcük düzeyinde, kök-sözcüklerin vurgu düzeneği ile bileşik sözcük ve tamlama yapılarının vurgu düzeneği birbirinden farklı özellikler sergiler.

6. Sonuçlar

Sonuç olarak, şarkıların içinde bulunduğu toplumun *kültürel* özelliklerine göre ortaya çıkmış olduğunu görmekteyiz. Bu özellikler şarkıyı; ses yapısından ritmik yapısına kadar kendini açık bir şekilde gösterir.

Ses eğitimi derslerinde, "*konuşma eğitimi*"; konusu titizlikle işlenmelidir. Öğrencilerden şarkıdaki ana dilin ve yabancı dilin etkili kullanımı ve eğitimi sürecinde; şarkıdaki şiirin içeriği hakkındaki düşüncelerini sözlü bir şekilde ifade etmeleri istenebilir.

Ayrıca ses eğitiminin ana ve alt türlerine ilişkin gereken hedef davranışlar ile dildeki *diksiyon ve artikülasyon* özelliklerinin de kazanılması gereklidir. Tek başına doğru, etkili ve güzel ses kullanımı da seslendirme kalitesini artırmaz. Şarkıların seslendirmelerinde dilin tüm özelliklerinin de tanınması gereklidir. Şarkıdaki sözcüklerin anlamına uygun vurgulamaları, dilin doğru boğumlanarak doğru ve etkili telaffuzlarının yapılması çok önemlidir.

Şarkının tüm kültürel özelliklerini yakından tanıyarak seslendirme yapılması icra kalitesini artırabilmektedir. İcracının seslendirdiği her şarkının teması ve anlamı ile ilgili bilgi ve edinim içerisinde olması, yani şiir ve müziği iç içe inceleyerek çok kapsamlı bir şarkı çalışması yapması, dolayısı ile icrasında disiplinler arası bir yaklaşımda bulunması oldukça önemlidir. Şarkı söyleyecek hedef kitlelerin icrasında, edinilen teknik birikim ile birlikte elde edecekleri kültürel ve teorik birikim ile geliştirecekleri *özgün ve estetik anlayış*ın, *şarkı icrası*na olumlu katkılar sağlayacağı önemli sonuçlardandır.

Seslendirilecek şarkıdaki sözlerin anlamının bilinmesi de, istenilen yorum ve stil özelliklerinin ortaya çıkarılmasında etkili olacaktır. Seslendirilecek eseri; inceleme-çözümleme-seslendirme olarak bir basamaklandırma yaparsak;

1. Eserin tonu-makamı ve ölçü sayısı-usulü bilinmelidir. 2. Eserin ses genişliği bilinmelidir. 3. Eserdeki ezgisel ve armonik yapı bilinmelidir. 4. Eser deşifre aşamasında da müzikal dinamiklere uygun olarak solfej yapılmalıdır. 5. Eser seslendirilirken tüm müzikal unsurlara, müziksel ifade terimlerini kullanmaya ve dinamiklere uygun olarak hareket etmeye özen göstermelidir. 6. Dille ilgili olarak; geniş bir inceleme ve uygulama gerçekleştirilmeli ayrıca dilbilim uzmanlarının görüşleri ile eğitimin, araştırmaların ve icranın doğru yürütülmesini sağlamak gereklidir.

Çalışmanın kapsamı gereği seçilen "Hey onbeşli" adlı türküye yeni sözler eklenmiş ve ezgisi, o coğrafyanın motiflerine bürünmüş olabilir. Yöresi ve türü çok tartışmalıdır. Sözlerdeki "Onbeşliler" diye bilinen çocuklar için yazılmış ağıt olduğu; sonradan ritmik bir müzik haline geldiği iddia edilmiştir. Kutlamalar veya düğünlerde oyun havası olarak olarak icra edildiği görülen bu türkünün sözlerinin

sevdiği kız ile buluşmaya giden bir gencin gönül macerasını anlattığı, ağıt değil, "*oturak havası*" olduğunu gösteren araştırmalar da vardır.

Bu türküde olduğu gibi buna benzer birçok türk halk türküsü ve geleneksel türk müziği şarkıları ile türk tasavvuf müziğinde kullanılan eserlerde, şarkılardaki şiire ve şarkıların anlamına doğru olarak ulaşabilmek bazen mümkün olamamaktadır. Bu durumda yine şarkı ile ilgili yazılı kaynaklara ulaşmak gereklidir.

Çalışmada kullanılan aria, antichearia, lied ve napoliten şarkı örneklerinin bulgular kısmında açıklanmıştır. Ayrıca özellikle yabancı dildeki eserlerin icrasında telaffuza çok dikkat edilmesi gerekmektedir. Yine şarkının bestecisi, doğduğu ve yaşadığı ülke ve bölgenin kültürü ile kullanılan dil özellikleri çok detaylı bir şekilde araştırılarak, kavranmalıdır.

Dil, bir ulusun kültür düzeyini gösteren en iyi araçtır. Bazı öğrenciler, bir ülkede ana dil olarak konuşulan bir dili öğrendikleri vakit söz konusu ülkede belki de hiçbir zaman bulunamayacaklarının farkındadırlar. Bu durumda öğrenciler, söz konusu ülkedeki kültür ve ülkenin yaşam tarzı hakkında kendilerine dolaylı yoldan bilgi sağlayacak kaynaklar bulmalıdırlar.

Dildeki sesli ve sessiz harflerin, doğru bir telaffuzla, anlamına uygun vurgulamalarla kullanılması gereklidir. Bu çalışmayı okuyan kişilerin farklı dillerdeki eklemleme ve boğumlanma tekniklerini tam anlamıyla kullanabilmesi beklenmemelidir. Çünkü tek başına *eklemleme ve boğumlanma* bilgisi; doğru, güzel ve etkili olarak bireysel ya da koro müziği yapılmasında yeterli olmaz. Bunun için kaliteli bir ses ve solunum fizyolojisi bilgisi de gereklidir.

Dilbilimin başka bilimlerin verilerinden de yararlandığı ve onlara veriler sunduğu bilinmektedir. *Sesbilimi* de *dilbilim* alanında değerlendirilir. Dilbilimin gelişmesi, sesbiliminin sınırlarını genişletmiştir. Sesbiliminin dilbilgisini aşan birçok özelliği vardır. Dilbilgisiyle dilbilim arasındaki farklılıklar, sesbilgisiyle sesbilimi arasındaki farklılıklara benzemektedir. *Dilbilim* alanının, şarkı alanı ile en çok ilgili olduğu alanlardan bazı alt alanların kısaca tanımları şöyle:

Poetika; şiirle ilgili-şiire ilişkin her türlü meseleyi genel ölçekte ele alan, bir başka deyişle bu meseleleri belli bir örneğe bağlı kalmadan irdeleyen bir bilgi dalıdır. Sözcükleri söylemede, belirli ezgi ve vurgu yapılarıyla oluşan sesletimsel özelliklere ise bürünsel özellikler denilmektedir.

Fonetik alan*;* bir dilin ses yapısını, fonemlerini, fonemlerin o dildeki fonksiyonlarını inceleyen bilimdir. *Semantik* alan ise bazı dilbilimcilere göre pragmatiğin alt alanıdır. Kullanılan dilin anlamı üzerinde durur. *Pragmatik* alan; dilin fonksiyonel kullanımını yani dilin, kişilerin kültür durumuna göre kullanımını inceleyen bilimdir. *Morfoloji* ise dildeki biçim birimleri ve fonemlerin nasıl bir araya gelerek ekleri ve kökleri oluşturduğunu inceleyen bilimdir.

Ses eğitimi ve koro eğitiminde, *repertuvar çeşitliliği, kültür konularının yanı sıra çalışma disiplini* konusuna da yer verilmelidir. Eğiticimler bireyin ya da koronun müziksel tekniğini, etüt ve eseri yorumlama becerisini ve genel kültürünü geliştirme konularında gerekli özeni göstermelidirler.

7. Öneriler

Ses eğitimi derslerinde öncelikle bireyin daha önceki yaşantısındaki ses kullanım alışkanlıklarını irdeleyerek; *ses kültürü*, *dinleme alışkanlıkları* vd. unsurlar ile birlikte bireye uygun eğitim, egzersiz,

etüt ve repertuvar programı oluşturulmalıdır. Kullanılacak bu ortak boyutlarda eşit, ilişkili ya da benzer yaklaşımlar kullanılabilir. Yine tüm bu boyutlarda dersin teorisi, *performans egzersizleri* ve özellikle *repertuvar* seçiminde kolaydan zora ile yalından karmaşığa kuralı ile hareket edilebilir.

Şarkı türünde olan tüm eserlerin, eserin sözlerini yazanlar yani şairler, ezgiyi besteleyen kişiler yani kompozitör (besteci) ler ve eseri icra eden kişiler yani solistler, koristler, şefler vd. ve dinleyen kişilerde oluşan algı ve hisler olarak; şair-besteci-icracı-dinleyici çerçevesinde en doğru şekilde kullanılması gerekir. Ayrıca şan eğitimcisi ya da koro şefi; "solistlerin ve koristlerin müziksel özelliklerini; kendi imajinasyonuna göre oluşturmakla yükümlüdür", denilebilir.

Şarkı icrasında daha derin ve estetik bir anlayış geliştirebilmek için şarkı alanı ile ilgili disiplinler ile içe içe çalışılması gerektiği öneriler arasındadır.

Kaynakça

Akarsu, S. (2017). Türkiye'de Günümüz Müzik Kültürü Üzerine Bir İnceleme, *Journal Of Social And Humanities Sciences Research Dergisi*, Kastamonu Üniversitesi, Cilt: 4, 883-890, Kastamonu.

Akarsu, B. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: *Türk Dil Kurumu Yayınları*.

Albuz, A., Kekeç, D,Y. (2008). Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında Uygulanan Bireysel Ses Eğitimi Derslerinde Türk Müziğine Dayalı Ezgilerin Kullanımına İlişkin Bir Araştırma. Ankara: G*azi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Atabay, N., Özel, S., Çam, A. (1981). *Türkiye Türkçesi nin Söz Dizimi*. , İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Austin, W. (1966). *Music in the Twentieth Century*. New York: Norton.

Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi,.

Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Baymur, F. (1978). Genel Psikoloji. İstanbul: İnkilap Kitabevi, 4. Baskı.

Börekçi, M. (2015). *Söz Dizim Kuramları Bağlamında Türkçe Söz Dizimi*, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/16 Fall 2015, p. 355- 370 DOI Number: http://dx.doi.org/10. 7827/TurkishStudies. 8986 ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey.

Çelebioğlu, E. (1986). *Tarihsel Açıdan Evrensel Müziğe Giriş*. İstanbul: Akademik Kitap Serisi: 42.

Çevik, S. (1999). *Koro Eğitimi ve Yönetim Teknikleri*. Ankara: *Yurtrenkleri Yayınevi*.

Demirezen, M. (1987). *Articulatory Phonetics and The Principles of Sound Production, Revised and Enlarged Second Edition*. Ankara : Yargı Publications.

Egüz, S. (1980). *Toplu Ses Eğitimi*. Ankara : Ayyıldız Matbaası A.Ş.

Egüz, S. (1981). *Koro Eğitimi ve Yönetimi*. Ankara : Ayyıldız Matbaası A.Ş.

Ekici, T. (2008). *Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Bir Program Geliştirme Çabası*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, D.E.Ü.

Ertürk, S. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme*. İstanbul : EDGE Akademi Yayıncılık.

Evren, G. F. (2011). *Ses Eğitimi Çalışmalarının İngilizce Konuşma Sorunlarının Giderilmesindeki Etkisi*. Konya : *Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Evren, G. F. (2012). Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Ses Eğitimi Derslerinde Kullanılabilecek

Bedensel ve Zihinsel Gevşeme Yöntemleri, *The Journal of Academic Social Science Studies, Publication of Association Esprit*. France : Volume 5, Issue 8, December 12, 563-572, Société et Rencontre Strasbourg,.

Günay, E. (2011). *Müzik Sosyolojisi, Sosyolojiden Müzik Kültürüne Bir Bakış*, 2. Basım, Bağlam. İstanbul : Yayıncılık.

Gürsel, A. (2019). 2007-2017 Yılları Arasında Türkiye'deki Popüler Müzik Liplerinin Betimsel Ve Semiyotik Analizinde "Tekrar" Teması, *Dergipark*.

Gürzap, C. (2009). *Söz Söyleme ve Diksiyon*. İstanbul : Remzi Kitapevi.

Güvenç, B. (1994). İnsan ve Kültür. İstanbul : Remzi Kitapevi.

Hey Onbeşli-Vikipedi, tr.m.wikipedia.org

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 28. Basım. Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık, Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Kartal, M. (2007). *Konuşmacılar ve Şarkıcılar için Ses Teknikleri*. İstanbul : 2. Baskı, Sistem Yayıncılık.

Kartal, M. (2011). *Nefes Alma Sanatı*. İstanbul : Sistem Yayıncılık.

Kavcar, C. (2012). *Edebiyat ve Eğitim*, 4. Baskı, Kitapyurdu. com.

Kaya, A. (2007). *Etkili ve Güzel Konuşma Sanatı*. Konya : Eğitim Kitapevi Yayınları.

Mahşerin İrfan Ordusu: Okuldan Çanakkale'ye, Nesil Yayınları.

Modiri, L. (2018). Şan Tekniği Kriterlerinin Geleneksel Türk Müziğinde Kullanılması. Ankara *: Ulusal Tez Merkezi*.

Moğulbay, D. (2010). *Çoksesli Koro Müziğinde Kullanılan İtalyanca Yapıtlardan Seçilen Örneklerin Telaffuzları Ve Türkçe Tercümeleri İle İtalyan Dilinin Fonetik Özellikleri*. Sivas : Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Moğulbay, D. (2020). Ortaçağdan 21. Yüzyıla Oratoryo Örnekleri Üzerine Bir Çalışma. Malatya : *INIJOSS Uluslararsı Hakemli Dergisi*, Aralık Ayı, Sayı: 2, Cilt: 9.

Moğulbay, D. (2021). *Çoksesli Koro İçin Bestelenen Orhan Kemal Şiirlerinin Sosyo-Kültürel ve Müziksel Olarak İncelenmesi*. Malatya : Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya İnönü Üniversitesi.

Moğulbay, D. (2021). An Analysis Of The Pronunciation And Translation Of Arie Antiche, Aria, And Neapolitan Pieces Included In The Repertoire Album Used For Voice Training In The

Company Of Piano Tunes, *Epitome: International Journal of Multidisciplinary Research, The journal has been uploaded in UGC CARE PORTAL. (RTI)* Page No. 40,http://www.epitomejournals.com Vol. 7, Issue 9, September 2021, ISSN: 2395-6968.

Moran, H. (2016). Ars Poetica: *Şiir Sanatı,* (Çeviren: C. Cengiz Çevik). İstanbul : Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Özdemir, E. (2003). *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. İstanbul : Sekizinci Basım, Remzi Kitabevi.

Özsoy, S, A, Balcı, A. ve Turan, D, Ü. (2018). *Genel Dilbilim*. Eskişehir : *I* T.C. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayını*,* No: 2392,.

Patel, A. (2008). Music *Language and the Brain*. New York : Oxford University Press.

Ritzer, G. (2013). *Sociological Theory*, (Çeviren: Himmet Hülür), De ki Yayınevi, Ankara.

Say, A. (1985). *Müzik Ansiklopedisi*, Cilt: 4. Ankara : Başkent Basımevi.

Say, A. (2002). *Müzik Sözlüğü*. Ankara : Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Say, A. (2010). *Müzik Tarihi*. Ankara : Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Sazyek, E. (2010). *Türk Romanında Ankara*. Ankara : Türkiye Bilimler Akademisi.

Sorokin, A, P. (1975*). Çağdaş Sosyoloji Teorileri*. İstanbul : (Çeviren: Münir Raşit Öymen), 1. Cilt: 2. Baskı.

TDK. (2018). Türkçe Sözlük. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları, Bilgi Basımevi, Sayı: 403.

Töreyin, M, A. (1998). *Türkiye Türkçesi Dilbilgisi Yapısının Şan Eğitimi İlke, Amaç ve Yöntemleri Açısından İncelenmesi*. Ankara : Yayınlanmış Doktora Tezi. G.Ü.F.B.E.

Töreyin, M, A. (1999). Çağdaş Eğitimde Program ve Ses Eğitimi Programları, *Orkestra Aylık Müzik Dergisi*, Sayı: 306.

Töreyin, M, A. (2008). *Ses Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yöntemler*. Ankara : Sözkesen Matbaacılık Tic. Ltd. Şti.,1. Baskı.

Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri* . Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yurga, C. (2005). *Dünya Coğrafyasında Uluslararası Sanat Müziği*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.

Yücetoker, İ. (2015). *Cumhuriyet Döneminde Şiir ve Müzik: Aşıklık Geleneği*. Afyon : Akü Amader, Sayı: 1,.

26- Hitler türü propagandanın afişlerde kullanımı üzerine göstergebilimsel analiz

Huri Deniz KARCI[1]

APA: Karcı, H. D. (2021). Hitler türü propagandanın afişlerde kullanımı üzerine göstergebilimsel analiz. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 415-428. DOI: 10.29000/rumelide.1039111.

Öz

Propaganda, belirli bir konu, görüş veya fikre yönelik ikna çabalarında ikna sınırlarını zorlayan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. En yaygın biçimde görülen konu bakımından propaganda siyasal propaganda olarak gösterilebilmektedir. Hitler türü siyasal propaganda en sık başvurulan propaganda türlerindendir. Bu çalışma, Hitler türü siyasal propagandanın bir iletişim aracı olarak afişlerde ne şekilde uygulandığını betimlemek amacındadır. Sembolik iletişimi güçlü şekilde kullanan bu propaganda türü göstergebilimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. İki adet Hitler propaganda afişi, göstergebilim öncülerinden Roland Barthes' ın düz anlam ve yan anlam yaklaşımı baz alınarak deşifre edilmiştir. Afişlerde, göstergelerin taşıdıkları anlamların yanı sıra propaganda kurallarına ne şekilde uyulduğu da sorgulanmıştır. Hitler türü propaganda, geçmişten bugüne farklı mecralarda çeşitli göstergebilimsel, içerik ve söylem analizlerine konu olmuştur. Görsel açıdan etkisi yüksek iletişim mecralarından biri olan afişlerde Hitler türü propaganda incelenerek Roland Barthes'ın ortaya koyduğu anlamsal analize tabi tutulmuştur. Bu anlamsal çözümlemenin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Hitler türü propaganda, göstergebilim, düz anlam, yan anlam

A semiological analysis on the use of Hitler propaganda in posters

Abstract

Propaganda occurs as a field which enforces persuasion limits in persuasion efforts towards a certain issue, view or idea. The most common propaganda type in terms of topic could be political propaganda. Hitler propaganda is one of the most frequently applied propaganda types. The study aims to define in what way Hitler propaganda is applied in posters as a communication medium. This type of propaganda, which employs symbolic communication vigorously, was analyzed through semiotics. Two posters of Hitler propaganda was deciphered depending on Roland Barthes's – one of the pioneers in semiotics- denotation and connotation approach. Apart from the meanings carried on the signs, how was obeyed propaganda rules in posters was questioned. The analysis of Hitler propaganda, which has been practised in different areas from past to present, is thought to contribute to the field in terms of a detailed analysis in posters as an artistic medium.

Keywords: Hitler propaganda, semiotics, denotation, connotation

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Medipol Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık (Ankara, Türkiye), huri.karci@ankaramedipol.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1544-8249 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1039111]

Giriş

Propaganda

Yıllardır süregelen tartışmalı bir kavram olarak "propaganda" üzerine birçok tanım yapılmaktadır. Domenach (1995) propaganda kavramını etki altına alınmak istenen toplumun güdülenmesine yönelik bir aksiyon olarak tanımlamaktadır. Ona göre bir yandan propaganda kitlelere yönlendirilmiş bir dildir. Bunun için radyo, basın, sinema yoluyla kitleye ulaştırılan sözler bir araç ve simge olarak kullanılmaktadır. Özsoy (1998: 5), propagandayı "bireyler ve gruplar aracılığıyla diğer grupların kanılarını, görüşlerini ve davranışlarını, iletişim araçlarını kullanarak, propagandacının istekleri doğrultusunda etkileme, değiştirme ya da kontrol altında tutmaya yönelik bilinçli bir davranış" olarak görmektedir. Laswell, insan davranışlarının çeşitli iletişim araçlarının kullanılmasıyla etkilenebileceğini ve sözler, yazılar, resimler ve müzik kullanılarak bunun gerçekleştirilmesini propaganda olarak tanımlamaktadır (Kalender, 2005: 79). Bektaş (2002:31), daha detaylı bir yaklaşım ile propagandayı ele almaktadır. Ona göre, propaganda simgeler kullanılarak halkın bazen gerçek, bazen yarı gerçek ve bazen de gerçek olmayan bilgilerin yayılmasıyla etki altına alınması ve bu yolla yalnızca bireylerin değil grup ve toplulukların da inanç, tutum veya eylemlerinin yönlendirildiği bir gayrettir. Brown (1992: 11), *Siyasal Propaganda* adlı eserinde Oxford sözlüğünün yaptığı propaganda tanımına yer vermektedir: "Bir doktrin ya da uygulamayı yaymak için desteklemek ya da tasavvurda bulunmak". Brown, Latince "propagare" kelime kökenine dayanan propagandanın tıpkı bir bahçevanın bitki ekip yetiştirmesindeki gibi bir tavır mantığından geldiğinin altını çizmektedir. Ona göre propaganda sözcüğünün günümüzdeki tanımı sık sık, iyi karşılanmayan ya da kabul edilemez bir bilgiyi kötü niyetli bir kişinin faaliyetlerine işaret eden 'beyin yıkama' deyimiyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Leonard W. Doob ise, *Kamuoyu ve Propaganda* isimli eserinde propaganda tanımını şu şekilde yapmaktadır: "İlgili kişi (ya da kişilerin) telkin vasıtasıyla grupların tutumlarını ve sonuçta da bu grupların hareketlerini kontrolleri altına almak için yaptıkları sistematik faaliyetlerdir (aktaran Brown, 1992: 23). Literatürde görülen "propaganda" tanımlarına bakıldığında; göndericinin, hedef aldığı alıcı üzerinde oluşturacağı etki ile onda bir davranış değişikliği yaratma amacında olduğu görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda, alıcıya seçme şansını sunmadan mesajlarını bilinçaltına ekerek bir manipülasyon sürecine girdiği söylenebilir. Bu anlamda; propagandanın, hangi alanda yapılırsa yapılsın o alana özgü etik anlayışına temelde uymadığı dikkat çekmektedir. Başarı yolunda her yolu mübah gören bir anlayış dikkat çekmektedir. Hedefe kitlenen propaganda uygulayıcısı, iletilerini çeşitli anlamlarla yükleyerek bir çeşit kodlama paketi oluşturmaktadır. Bu sebeple; propaganda sürecinde kodlanan iletilerin yapısal olarak dikkatle çözümlenmesi gerekir.

Propagandanın kişilerin, toplulukların düşüncelerini kendi isteği yönünde değiştirmek, kontrol altına tutmak gibi bir gayede olduğu söylenebilir. Kalender (2005: 79) temel düzeyde propaganda amacının "kişileri veya grupları çeşitli tekniklerle etkilemek" olduğunu belirtmektedir. Domenach (1995), propagandanın amacının politik düşüngü ve reklâm olmak üzere iki ana kaynağa dayalı olduğunu ifade etmektedir. Bektaş ise(2002: 159), propagandanın amacına daha geniş bir perspektiften yaklaşır. Ona göre propaganda, kendisi üzerine amaçlanan bireyleri yalnızca bir öğretiyi benimsetmeye çalışmaz; onları bu süreçte aktif bir şekilde yönetmek ister. Bu çerçevede sözünü ettiği propaganda daha ziyade siyasal alanda gelişmektedir.

Etkin bir propagandanın gerçekleştirilebilmesi, amacına ulaşabilmesi için bilinçli, sistematik bir yol izlenmesi gerektiği bilinmektedir. Bu sebeple propagandanın amacına yönelik tekniği ve aracı

belirlemesi gerekmektedir. Özsoy (1998: 92), tüm kuramcıların genel olarak hemfikir olduğu beş propaganda kuralından bahsetmektedir. Buna göre kurallar şu şekilde çeşitlenmektedir:

1.Konuları sadeleştirme ve teke indirme kuralı: Propaganda amacına ulaşmak için kafa karıştırıcı olmamalıdır. Belirli bir düşünce etrafında kamuoyu toplanmak istendiği için savunulan fikir kısa ve sade bir şekilde sunulmalıdır.

2.Birlik ve bulaştırma kuralı: Amacı gereği propaganda, isteği yönünde kamuoyu oluşturmak hedefindedir. Savunduğu düşünceyi etkin kılmak için ve derin bir etki yaratmak için herkesi belli bir fikrin etrafında toplar. Öte yandan bu etrafında birleşilen fikir toplumda olabildiğince çok kişiye ulaştırılmalıdır. Bir bakıma kişiden kişiye bulaştırılmalıdır. Bayraklar, semboller, amblemler, sancaklar, yazılar gibi çeşitli araçlarla tek bir fikir yaratma eylemi pekiştireç olarak kullanılır. Mitingler ve yürüyüşlerle birleşilen fikir kişiden kişiye bulaştırılır.

3.Büyültme, şişirme kuralı: Kamuoyu oluşturulmak istenen konu hakkında gündem yaratılarak, haberler çıkartılarak işe yarayacak bölümler öne çıkartılmaktadır. Hatta konu ile ilgili abartılı durumlar yaratma ilgi çekici olacaktır.

4.Tekrarlama kuralı: Teke indirilen ve sadeleştirilen fikir sık tekrarla zihinlere kazınmaya çalışılır.

5.Geçiş evresi kuralı: Yeni gelişen bir fikir kabul ettirilmek isteniyorsa, halkın aşina olmadığı bir konuya yavaş yavaş ve dikkatle işlemek gerekmektedir.

Lerner (2000: 271), propagandanın etkin biçimde nihayete erebilmesinin özellikle şu dört şarta bağlı olduğu görüşündedir:

1.Kitlelerin dikkati sağlanmalıdır: Öncelikle çeşitli gündem ve haberlerle kitlelerin dikkati benimsetmek istenilen fikir, düşünce veya konuya çekilmelidir.

2.Kitlelerin güveni kazanılmalıdır: İletişimin alıcı konumundaki kitlelerin hedeflenen fikir, düşünce veya konuya ısındırılması ve inandırılması için propaganda uygulayan kaynağın güvenilir olması gerekmektedir.

3.Tutum ve davranışlarının değiştirilmesi hedeflenen alternatifler hoş görünecek şekilde sunulmalıdır: O güne kadar hedef kitlede kemikleşmiş düşünce, tutum, güdülerin varlığı öncelikle göz önünde bulundurulmalıdır. Yerine konmak istenen karşıtlarıysa çekici gösterilmelidir.

4.Kitleler harekete geçirilmelidir: Aşama aşama gelinen bu noktada inandırılabilmiş olan kitle harekete geçirildiği taktirde propaganda amacına ulaşabilmektedir.

Brown (1992) ise daha çok savaş propagandası yönünden teknikleri ele almaktadır. Propagandacının görevlerinin dinleyicisinin dikkatini konuya çekmek, dinleyicilerin hali hazır doğalarında var olan kodları uyandırmak ve bunun için sıklıkla duygulara başvurmak olduğunu dile getirmektedir. Bu dikkat çekme ve uyandırma girişimlerinde telkin yöntemine başvurma gereğinin altını çizmektedir. Telkin etmek içinse en uygun dinleyici kitlesinin çocuklar ve gençlerden oluştuğunu çünkü bunun için en uygun grubun onlar olduğunu savunmaktadır. Ona göre propaganda için şu tekniklerin kullanılmasında fayda vardır:

1. Kalıplaşmış imajların kullanılışı: İnsanları belirli sınıflamalara tabi tutmak yaygın bir durumdur. Fakir, zengin, işçi, yaşlı, genç, Yahudi, yönetici gibi etiketler onların gerçek durumlarının düşünülmesinden uzaklaştırır. Bu kalıplaşmış imajlar istenilen yönde düşünce yaratmak için elverişlidir.

2. İsimleri bir başka lakapla değiştirme: Propaganda yapan kişi veya kişiler, karşıt veya hemfikir oldukları kişilere birtakım lakaplar yerleştirerek belirli duygular uyandırırlar.

3. Seçme: Propaganda yapan kişi veya kişiler, sansürleme gibi çeşitli tekniklerle karmaşık veya yığın halindeki durumlardan işine yarayanları seçmektedir. Böylelikle hedef kitlenin dikkatini çekmek ve bir yere odaklamak daha uygun olacaktır.

4. Tümüyle Yalan: Propaganda yapan kişi veya kişiler istemedikleri fikirleri kolaylıkla yalanlayabilmektedirler.

5. Tekrar: Tekrar, öğrenmenin en önemli etmenlerinden biridir. Hedeflenen düşünce, eylem veya konuya yönelik tekrar onun benimsenmesinde kolaylık sağlayacktır.

6. İddia: Propaganda yapan kişi veya kişiler tartışmalara girmekten ziyade kendi yönünde olumlu imaj yaratacak noktalara temas etmelidir. Bu anlamda olumlu iddialar ortaya atmak etkili olacaktır.

7. Düşmanın Tanımlanması: Her ne kadar tartışmalara girmese de propaganda yapan kişi veya kişilerin karşısında duranların kim olduğu hedef kitleye örtük veya açık şekilde gösterilmelidir. Böylelikle kitle, kime yaklaşıp kimden uzak kalması gerektiğine dair telkin edilmiş olacaktır.

8. Otoritenin Teyidine Sığınma: Hedeflenen konuda otorite olarak görülen, uzman kişi veya çoğunluğa atıfta bulunmak etkiyi artıracaktır. "Tüm dünyada olduğu gibi.." gibi ifadeler iknayı kolaylaştıracaktır.

Propaganda sıklıkla ve etkili biçimde siyaset alanında kullanılsa da pek çok farklı alanda başvurulmaktadır: Propagandanın kapsamı bakımından genel, sınırlı veya kişisel propaganda türlerine başvurulmaktadır. Uygulanacağı konu bakımında en yaygın olarak siyasal, ekonomik, kültürel ve askeri propaganda türleri dikkat çekmektedir. Uygulandığı saha bakımından iç ve dış propaganda mevcuttur. Uygulanacağı yöntem bakımından beyaz veya açık, gri veya bulanık ve kara veya sinsi propaganda türleri geliştirilmektedir. Bunların dışındaysa toplumsal, dikey ve yatay, akılcı ve duygusal, karıştırıcı ve bütünleştirici propaganda türleri de kullanılmaktadır (Eke, 2008: 60-70).

Siyasal propaganda

Siyaset arenasının propagandaya en sık başvurulan alanlardan olduğu söylenebilir. Siyasi liderler ya da kurumlar halkın oylarını kazanmak, onları kontrol altında tutmak adına propaganda yapabilmektedirler. Özsoy (1998:91), siyasal propagandayı seçim dönemlerinde oy tercihlerini etkilemeyi tasarlayan ikna edici bir iletişim biçimi olarak görmektedir. Kalender (2005: 126-131), siyasal propagandada iknanın önemi üzerinde durmakta ve burada seçmenlerin ikna edilmesi hususunda şu tekniklere dikkat çekmektedir: "korku çekiciliği", "kapıyı aralama tekniği" ve "mesaj tekrarı". "Korku çekiciliği" tekniğiyle insanlar, kabul ettirilmek istenen eylemin karşıtını gerçekleştirirlerse çeşitli zararlar ve tehditler oluşabileceğine inandırılmaktadırlar. Özellikle siyasal propagandada başvurulan korku çekiciliğiyle propagandacı seçimde kaybetmeleri durumunda ülkenin kötüye gideceği, birlik ve beraberliğin bozulacağı gibi mesajlar verilmektedir. Fakat burada propagandacının güvenilir bir zat

olması etki açısından önem arz etmektedir. "Kapıyı aralama tekniği" uygulayan propagandacılar dinleyicilerine razı ettirme psikolojisi uygulamaktadırlar. Şimdi razı olacakları bu durum sayesinde dinleyiciler ileride kazançlı çıkacaklarına inandırılmaktadırlar. Son olarak "mesaj tekrarı" da sıklıkla siyasal propaganda tekniği olarak uygulanmaktadır. Birtakım seçilmiş ifadeler sık sık tekrarlanarak zihinlere kazınmaya çalışılmaktadır.

Siyasal propaganda türü olarak Hitler (Nazi) propagandası

Hitler, propagandayı yapılan genel tanımlara paralel olarak telkin, ikna stratejileri gibi teknikleri profesyonelce kullanarak yürütmüştür. Belki de başarılı propaganda süreci propagandayı bir "sanat" olarak görmesine bağlanabilir. Sanat olarak gördüğü propaganda için "propaganda bir vasıtadır, bunun için amacı yönünden hakkın-bir yargıya varılmalıdır" diye söz etmektedir (Hitler, 2011: 147-154). Bu görüşüne şöyle devam etmektedir: "Propaganda savaş sırasında, bir amaca ulaşmak için kullanılan vasıtaydı… Propaganda daha seri bir zaferin şartıydı ve millete; hürriyet, şeref ve haysiyetini sağlamasına yardım ediyordu. Yaşamak için yapılan bu mücadelede "savaş propagandası" hakkında aldığım vaziyet buydu." Bu noktada Almanya'da kendinden önce sürdürülmüş propagandanın başarılı olamayışını açıklamak üzere şu sözlerle devam etmektedir: "Hükümetçe bu husus açıkça anlaşılmış olsaydı, bu silahı kullanmanın şekli hakkında hiçbir zamana tereddüde düşülmeyecekti. Çünkü kullanmasını bilenin elinde, bu silah gerçekten korkunç ve dehşet verici bir şey olurdu." Hitler' in propagandada önemli bulduğu bir başka nokta ise propagandanın kime hitap ettiğinin bilincinde olma gereğidir. Propaganda aydınlara mı yoksa halkın az öğrenim görmüş bir kitlesine mi? Kendi sorusuna burada çoğunlukla bir topluluğa hitap etme gereği ile cevap vermektedir. Öte yandan propagandanın amacının kitlelerin dikkatini belirli olaylara çekmek olduğunu ve bunun içinde "seçme" tekniğinin kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Bir başka önem verdiği teknikse "tekrar"dır.

Brown (1992: 56-61), Hitler türü propagandanın savaş dönemi Almanya'sında etkili oluş nedenlerini açıklarken hastalıklı bir toplumun hastalıklı bir liderle örtüşmesi noktasına Alex Comfort'un *Authority and Delinquency inthe Modern State* isimli eserinde göstermiş olduğu iktidar sevgisi ve kusurun yakın ilişkisi açısından ışık tutmaktadır. Nazi döneminde Almanya'yı yönetenler kendi kişisel özellikleriyle politikaya girmişlerdir. Hitler de kendi mevcut zayıf yanlarından yola çıkarak kendisini topluma empoze etmeye çalışmıştır. Hitler, Alman değil bir Avusturyalıydı ve işçi sınıfından gelmemekteydi ama mütevazı bir aile kökenine sahipti. Öfkeli bir askerdi, histerik ve paranoyak tutumları bulunmaktaydı ve başarılara pek de imza atamamış bir sanatçıydı. Hitler, doğası gereği Almanların o anda içinde bulundukları psikoloji için uygun bir zattı. Problemleri pratik bir şekilde çözmeye en uygun kişi olmasa da kendi duygularıyla o anı en iyi yansıtan kişiydi. Hasta bir grubunsa hasta bir lider seçmesi olağan bir durumdu. Hayal kırıklığı içindeki kişiler nefret etme eğilimindedirler. Çünkü nefret, başkalarıyla paylaşıldıkça en güçlü birleştirici duygu olabilmektedir. Bunların değerini anlayan Hitler, propagandasını bu dinamiklere dayandırmaktaydı.

Kongar (http://www.kongar.org/makaleler/mak_na.php), Hitler propagandasının kullandığı araçlardan söz ederken kitle iletişim araçlarına dikkat çekmektedir. Burada siyasal ve toplumsal propagandada beyin yıkama amacının varlığından bahsetmekte ve bunun için Naziler' in sıklıkla radyo kitle iletişim aracını kullandıklarını anlatmaktadır. Hitler türü propagandada sevgi, öfke, nefret, tutku gibi duyguların yoğunluğunun hedef kitlenin ikna edilebilirliği açısından önemli görülmektedir. Bu noktada Domenach (1961: 43), Hitler'in halkı kadına benzetmesi konusu üzerinde durmaktadır. Hitler' göre, duygusal yönü ağır basan kadınlar gibi halkın çoğunluğunun çeşitli zaafları bulunmaktadır ve kararlarını muhakeme güçleriyle değil çoğunlukla hisleriyle vermektedirler.

Hitler propagandasının önde gelen uygulayıcılarından biri olan Goebbels de iktidara gelmelerinin en büyük araçlarından birinin propaganda olduğunu söylemektedir. Hitler gibi o da modern propagandayı bir sanat olarak görmektedir. Başarılı bir propagandayı direkt olarak istenilen sonuca ulaşmakla bağdaştırmaktadır. Tüm resmi ajansları, basın, radyoyu, vb. propaganda aracı olarak kullanmaktadırlar. Alman haber ajanslarını tek bir ajansa –DNB- bağlayarak propaganda için verimli bir şekilde basını Nazi propagandası, maddi umutlar yerine ari bir kültürü temel alan bir dünya görüşünü vaad etmektedir. Ona göre, kitleler bu ırkçı politikayla harekete geçirilmektedir (Yılmaz, 2007: 71-72).

Göstergebilim

İletişimin temeli olan dile yapısalcı bir yaklaşım üzerinden bakan göstergebilim, dilin içerisindeki her bir görsel ve işitsel sembol, işaret ve ikonların önce parçalara ayrılarak sonra bütüncül bir halde ele alınması gerektiğini savunmaktadır. İletişimin bir anlam üretim alanı olduğu düşüncesinden yola çıkan göstergebilimde her bir ileti anlam yüklü bir metni esil etmektedir. Bu anlamda bu metni okumak için yapısal özellikleri iyi tanımak gerekmektedir. Göstergebilim, iletişim sürecini başlatan kaynağın iletiyi kodlama eylemi sırasında yüklediği anlamları görünen ve altında yatan anlamlarıyla çözümlemeyi mümkün kılan bir bilim dalıdır.

İlk defa 17. yüzyılda John Locke tarafından *An Essay Concerning Human Understanding* (1690) adlı eserinde "semiotike"-"göstergeler öğretisi" olarak terime değinilmiştir. Zamanla incelenmeye başlanan bu terim dilbilimsel olarak yeni bir çalışma alanı haline gelmiş ve Avrupa'da Ferdinand de Saussure, A.B.D.'de ise Charles S. Peirce öncülüğünde bağımsız bir bilim dalı olarak ayrılmıştır (Teker, 2003).

Göstergebilimin İsviçreli öncüsü Ferdinand de Saussure (1983), göstergebilimi bir göstergeler sistem, içerisinde bireysel ve grup ilişkileri içerisinde buluna göstergeler ve semboller bilimi olarak görmektedir. Buna göre göstergebilim anlamın nasıl yapılandırıldığını ve anlaşıldığını çalışan bilim dalıdır. Saussure, bu anlam taşıma sürecinin birtakım kodların kullanımın dayandığını ifade etmektedir. Bu kodlar, insanların sözcükler oluşturmak için kullandıkları ayrı birer ses veya harf olabildikleri gibi, tavırlarını ve duygularını göstermek için kullandıkları jest ve mimikler ve hatta giydikleri her bir kıyafet parçası dahi olabilmektedir. Toplum tarafından anlamı üzerinde uzlaşılan bir kod dilin bir öğesi olabildiği gibi kültürel değerleri de ifade edebilmektedir. Bu açıdan F. de Saussure, göstergebilimi 'göstergelerin toplum içindeki yaşamını inceleyecek bilim' olarak tasarlamaktadır (Aktaran: Guirad, 1990: 17-20). Saussure, bu anlamda göstergebilime dilin kökeninde yatan her türlü görsel, işitsel kodların toplumsal açıdan yüklenen anlamlarıyla yaklaşmaktadır.

A.B.D'li göstergebilim öncüsü Charles S. Peirce ise, Saussure'un dilbilimsel ve toplumsal göstergebilim anlayışının aksine daha mantıkçı bir çerçeveden bakmaktadır. Bu sebeple dilbilimi göstergebilimin bir alt dalı olarak görmektedir. Peirce, göstergebilimi bir genel göstergeler bilimi olarak işaret etmektedir (Teker, 2003). Göstergebilimi göstergeler üzerine genel bir kuram olarak tasarlayan Peirce birebir "mantık" sözcüğünü göstergebilim yerine kullanacak kadar anlamdaş görmektedir. Bu anlamda ona göre göstergebilim, göstergelerin gerekli ve biçimsel bir öğretisidir (Guirad, 1990: 17-20).

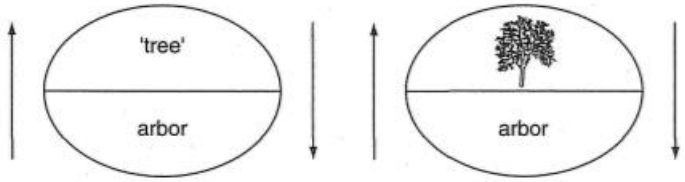
Roland Barthes ise göstergebilimi şu şekilde tanımlamaktadır "Göstergebilim bir *serüvendir*... Gösterenden bana gelen şeydir." (Barthes, 1993: 12). Görüntüler, el-kol baş hareketleri, ezgili sesler, nesneler, vb. her kodu birer gösterge dizisi olarak ifade etmektedir. Peirce'in aksine o göstergebilimi, dilbilimin bir bölümü olarak görmektedir. 1965'te yayımlanan eseri *Elements of Semiology* ile Saussure'un göstergebilimsel fikrini dile getirmiştir.

Pierre Guiraud (1990: 17), "*Göstergebilim*, diller, düzgüler, belirtgeler, vb. gibi gösterge dizelerini inceleyen bilimdir... Bu da göstergebilimi 'dilsel olmayan göstergelerin incelenmesi' biçiminde tanımlamaya olanak vermektedir." Diyerek dilbilimle sınırlanmasından uzak tutmaktadır.

Göstergebilim terimleri

Gösterge

Saussure, göstergebilimin göstergelere anlam yükleme işi olduğunu dile getirirken bir yandan da toplumda var olan göstergelerin sosyal psikoloji ve genel olarak psikoloji bilim dalıyla iç içe çalışılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu açıdan dil yapı taşları olan kodların göstergelerle eş olduğunu birr göstergeninse tek başına var olmadığını "gösteren" ve "gösterilen"in birbirlerinden bağımsız var olmaları ve birbirleriyle iç içe geçmiş anlam bütünlüğüne bağlı olduğu savını ortaya koymaktadır. Bu anlamda Saussure'a göre dilsel "gösterge" iki taraflı psikolojik bir varlıktır: "kavram" ve "işitsel imge".



F. de Saussure'un Gösterge, Gösteren, Gösterilen Modeli
Kaynak: Saussure, de F. (2004).

Saussure, bu gösterge modellemesiyle "ağaç" işitsel imgesi ile zihnimizde oluşan kavramı özdeşleştirmiştir. Her ikisi de birbirine çağrışım yapmaktadır. Bu sebeple gösterge bu iki varlığın bir araya gelişidir. Kelime olan "ağaç"a ait harfler (kodlar) kasıtsız bir şekilde bir araya gelmiş ve zihnimize bildiğimiz bu görsel kavramı temsil etmiştir. Bu sebeple gösterge, gösteren ve gösterilenin kasıtsız gelişmiş bağı ile oluşmuştur.

Barthes 1957'de yayımladığı *Mythologies* adlı eserinde gösterge, gösteren ve gösterilen ilişkisini incelemektedir. Ona göre dil bir "mit"tir ve gösterge, gösteren, gösterilenden oluşan üç boyutlu bir desen sahiptir. Bu desene göre; gösterge kavram ve imgenin çağrışımsal bir toplamıdır. Bu öğeler, bir mitsel konuşma olan dilin parçalarıdır. Bu mitsel konuşma dilin kendisi olabildiği gibi fotoğraf, tablo, afiş, ritüel, obje, vb. her şey olabilir. Hepsi bize bit mit anlatmaktadır:



Rolan Barthes'ın Gösterge, Gösteren, Gösterilen Modeli
Kaynak: Barthes, 2004.

Barthes (2004), mit olarak gördüğü her türlü görsel, işitsel, yazınsal anlatıda gösteren ve gösterilenden gelişen "gösterge"yi aynı zamanda ayrı bir gösterilenle tamamlanan yeni bir gösterge olarak görür ve bu

birleşim de yeni bir göstergeyi getirecektir. Anlatılan miti iç içe geçmiş göstergelerden oluşmuş bir bütün olarak resmetmektedir. Bu iki aşamalı süreçte bir düz anlam (denotation) bir de yan anlam (connotation) bulunmaktadır. Düz anlam, göstergenin olduğu gibi kavrandığı halidir. Yan anlamsa düz anlamın dışında ondan etkilenerek ortaya çıkmış yeni göstergesel ilişkidir. İletişimdeki alıcının iletiden çıkarttığı altta yatan anlamlardır.

Peirce'ın temel anlamda Saussure'unkine benzeyen modellemesinde ise temel, nesne ve yorumlayan bulunmaktadır. Ona göre gösterge, herkes tarafından uzlaşılmış evrensel bir anlama sahiptir. Gösterge olmadan hiçbir iletişim sürecinin var olamayacağını söylemektedir. Saussure'un aksine dil dışı nesneleri de göstergebilime dahil etmektedir (Mazıcı, 2018). Peirce'a göre gösterge üç türlüdür: ikon, belirti ve sembol. İkon, görüntü göstergesidir. Nesne ile arasında bağı olan göstergeden bahseder. Belirti, nesnesi ile olan bağa yine mecbur olan aksi taktirde anlamı gelişemeyecek fakat bunu yorumlayan yoksa anlamını koruyan göstergedir. Sembol ise, kendisini yorumlayan olmaması durumunda gösterge olma özelliği kaybolandır (Alyakurt, 2017).

Gösteren (ses imgesi): Gösterme eylemini gerçekleştiren herhangi bir materyal, örneğin; bir sayfadaki sözcükler, bir yüz ifadesi, bir imge. Saussure'e göre; Göstergenin duyulan yani *ses imgesi*dir. Akla ilk gelen görüntüsüdür (1983: 578) Barthes'a göre; gösterilenden tek ayrımı gösterenin bir aracı olmasıdır (1993: 46).

Gösterilen (kavram): Gösterenin anlattığı kavramdır. Göstergenin ilk bakışta görülen somut halinden ziyade, çağrıştırdığı kavramlar bütünüdür denebilmektedir. Barthes'a göre; gösterilene ilişkin tartışmaların ruhbilimin izlerini taşımaktadır: Gösterilenin, göstergeyi kullananın bundan anladığı "şey" dir (1993: 43). Saussure (1983: 650) gösterilenin öz niteliğini, *kavram* terimini kullanarak iyi belirtmiştir: "*Öküz* sözcüğünün gösterileni, hayvanın kendisi değil, onun zihinsel imgesidir.

Araştırma yöntemi

Bu çalışma, Hitler türü siyasal propagandanın uygulandığı iki adet afişin göstergebilimsel analiz yöntemi ile incelenmesi üzerine betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Burada göstergebilimsel analiz Roland Barthes'ın gösteren, gösterilen ve gösterge kavramlarına getirdiği düz ve yan anlam perspektifiyle gerçekleştirilmiştir. Gösteren ve gösterilen toplamı olan göstergelerde kavramsal çerçevede bahsi geçen Hitler türü propaganda tekniklerinin özellikleri sorgulanmıştır.

Araştırma problemi ve amacı

Hitler türü propaganda, siyasal propaganda türleri içerisinde geçmişten bugüne hem siyasal propaganda kapsamında hem de toplumsal ve yönetimsel pek çok alanda etkisi kanıtlanmış bir propaganda uygulaması olmuştur. Propaganda uygulama kurallarını titizlikle uyan bu türün dünyanın her yerinde farklı alanlarda uygulanışı detaylı bir inceleme gereği uyandırmıştır. Bu çerçevede, bu çalışma Hitler türü propagandanın Hitler' in de sanat olarak gördüğü propagandanın özellikle sanatsal izler taşıyan afişlerinde uygulanışını ve belirli kurallara nasıl uyduğunu betimlemek amacındadır.

Araştırma sorusu ve alt problemler

Çalışmanın amacı doğrultusunda "Hitler türü propagandanın kural ve tekniklerinin afişlerde ne şekilde işlendiği" sorusuna cevap aranmaktadır. Roland Barthes'ın göstergebilimsel yaklaşımına dayanılarak incelenmek istenen afişler için alt problemler şu şekilde geliştirilmiştir:

1.Hitler türü propagandanın yansıdığı afişlerde göstergelerin düz anlamları nelerdir?

2.Hitler türü propagandanın yansıdığı afişlerde göstergelerin yan anlamları nelerdir?

Evren ve örneklem

Siyasal propaganda türünü uygulayan pek çok dünya lideri mevcuttur. Çalışma kapsamında Adolf Hitler'in uyguladığı propaganda türü incelenmek istendiğinden amaçlı örneklem uygulanmıştır. Adolf Hitler'in uyguladığı propaganda türü pek çok farklı mecralarda incelenmiş olduğundan, kendisinin sanat olarak gördüğü propaganda tekniklerini sanatsal olan afişlerde incelemek uygun görülmüştür. Bu bakımdan tekniklerin dikkat çektiği iki adet afiş uygun örneklemle indirgenmiştir.

Veri analizi

İncelenen afişler Roland Barthes'ın göstergebilimsel yaklaşımında temel olan düz anlam ve yan anlam kapsamında göstergebilimsel analiz ile incelenmiştir.

Göstergebilimsel çözümleme çerçevesinde bulgular

1."Çocuklar, Führer hakkında ne biliyorsunuz?" Afişi

Barthes 1957'de yayımladığı *Mythologies* adlı eserinde gösterger, gösteren ve gösterilen ilişkisini incelemektedir. Ona göre dil bir "mit"tir ve gösterge, gösteren, gösterilenden oluşan üç boyutlu bir desen sahiptir. Bu desene göre; gösterge kavram ve imgenin çağrışımsal bir toplamıdır. Bu öğeler, bir mitsel konuşma olan dilin parçalarıdır. Bu mitsel konuşma dilin kendisi olabildiği gibi fotoğraf, tablo, afiş, ritüel, obje, vb. her şey olabilir. Hepsi bize bit mit anlatmaktadır

Barthes (2004), mit olarak gördüğü her türlü görsel, işitsel, yazınsal anlatıda gösteren ve gösterilenden gelişen "gösterge"yi aynı zamanda ayrı bir gösterilenle tamamlanan yeni bir gösterge olarak görür ve bu birleşim de yeni bir göstergeyi getirecektir. Anlatılan miti iç içe geçmiş göstergelerden oluşmuş bir bütün olarak resmetmektedir. Bu iki aşamalı süreçte bir düz anlam (denotation) bir de yan anlam (connotation) bulunmaktadır. Düz anlam, göstergenin olduğu gibi kavrandığı halidir. Yan anlamsa düz anlamın dışında ondan etkilenerek ortaya çıkmış yeni göstergesel ilişkidir. İletişimdeki alıcının iletiden çıkarttığı altta yatan anlamlardır.

Roland Bathes'ın mitsel bir konuşma olarak gördüğü çeşitli mecralar konuşma dilinin yanı sıra her türlü fotoğraf, obje, tablo gibi görsel mecralar da olabilir. Bunlardan biri de afişlerdir. Barthes'ın, "mitsel" göstergebilim yaklaşımı çerçevesinde aşağıdaki afişler çözümlenmiştir. Bu afişlerde anlatılan mitler, afişte yer alan görsel ve yazınsal gösteren ve gösterilenlerin bir araya gelerek oluşturduğu göstergeleri içermektedir. İlk aşamada görsel algıya hitap eden göstergelerin, bağımsız formlarında ve bir araya geldiklerinde bütün oluşturacak şekilde hangi mesajları iletecekleri üzerinde durulmuştur. Bunun için; görsel ve yazınsal olarak ortaya konmuş "gösterenler" Barthes' ın yaklaşımına göre; "görüntü birimler", bu gösterenlere ait "gösterilenler" ise "içerik birimler"dir. Bu çalışmadaki göstergebilimsel çözümlemede, Hitler türü propaganda özellikleri öncelikle *düz anlam*ları daha sonra *yan anlam*ları olarak hangi iletileri ilettikleri çerçevesinde sorgulanmıştır. Sonuç olarak; anlam üretim alanı olan iletişim içerisindeki yerleri yapısal olarak incelenmiştir.



Kaynak: https://justonepaigeatatime.wordpress.com/2016/01/16/propaganda-and-children/

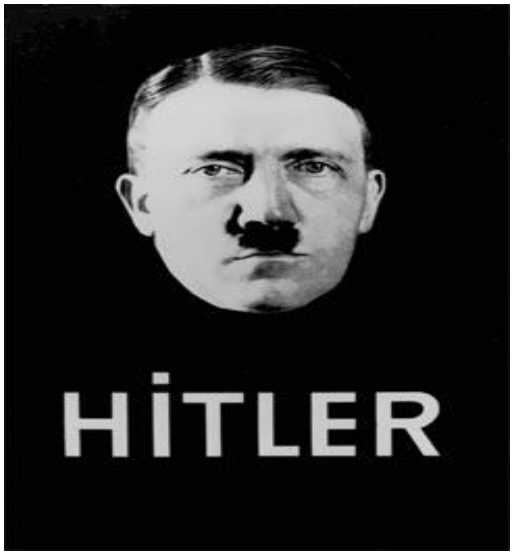
Gösteren	**Gösterilen**	
	Düz Anlam	**Yan anlam**
Hitler	Bir lider	Nazi propagandasının otoriter lideri
Kız çocuk	Yetişkin olmayan insan	Duyguları yoğun, masum, işlenmemiş çocuk hedef
İki erkek öğrenci	Öğrenim ve eğitim gören erkek çocuklar	Daha çok mantık eğilimli, işlenmekte olan, öğrenim gören fakat yine masum çocuk hedef kitle
Nazi bayrağı	Örgütün resmi aracı	Teşkilatı ve propagandayı önde tutan, coşku aracı
Gamalı haç	Nazi sembolü	İyi, sağlıklı, mutlu olmak

Kırmızı	Bir renk	İştah, öfke, şiddet, coşku, sıcaklık, enerji, canlılık, hareketlilik, güç, hırs duyguları
Almanca "Çocuklar, Führer hakkına ne biliyorsunuz?" yazısı	Bir dilsel iletişim aracı olan slogan	Harekete geçirici slogan

Hitler propagandasının en çok kullandığı araçlardan bir afiş örneğine bakıldığında amacına yönelik hangi yolu izlemeye çalıştığı açıklıkla görülebilir. Bu afişte kullanılan *gösteren*ler (görüntü birimler) "Hitler", "kız çocuk", "iki erkek öğrenci", "Nazi bayrağı", "gamalı haç", "kırmızı", Almanca "Çocuklar, Führer hakkında ne biliyorsunuz?" yazısı olarak belirlenebilmektedir.

*Gösterilen*lere (içerik birimler), Hitler türü propagandanın amaçları açısından düz ve yan anlam olarak bağımsız bir şekilde ve birbirleri ile ilişkileri çerçevesinde bakıldığında, *düz anlam* olarak; "Hitler" bir lider, "kız çocuk" yetişkin olmayan insan, "erkek öğrenciler" öğrenim ve eğitim gören erkek çocuklar, "Nazi bayrağı" örgütün resmi aracı, "gamalı haç" Nazi sembolü, "kırmızı" bir renk, Almanca "Çocuklar, Führer hakkında ne biliyorsunuz?" yazısı bir dilsel iletişim aracı olan slogan olarak nitelendirilebilmektedir. *Yan anlam* olaraksa; "Hitler" Nazi propagandasının otoriter lideri, "kız çocuk" duyguları yoğun, masum, işlenmemiş hedef, "erkek öğrenciler" daha çok mantık eğilimli, işlenmekte olan, öğrenim gören fakat yine masum çocuk hedef kitle, "Nazi bayrağı" teşkilatı ve propagandayı önde tutan, coşku aracı "gamalı haç" iyi, sağlıklı, mutlu olmak (*Gamalı haç* ismi Yunanca gama (**Γ**) harfine ve haç şekline (+) atfen verilmiştir. Svastika kelimesi Sanskritçe'deki *su* (iyi) ve *asti* (olmak) kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur), "kırmızı" iştah, öfke, şiddet, coşku, sıcaklık, enerji, canlılık, hareketlilik, güç, hırs duyguları, Almanca "Çocuklar, Führer hakkında ne biliyorsunuz?" harekete geçirici slogan olarak ayrıntılı bir biçimde incelenebilmektedir.

2. "Hitler" Afişi



Kaynak: https://www.bbc.co.uk/history/worldwars/wwtwo/nazi_propaganda_gallery_01.shtml

Gösteren	**Gösterilen**	
	Düz Anlam	**Yan anlam**
Siyah	Bir renk	Belirsizlik, karanlık, asalet
Beyaz	Bir beyaz	Yenilik, saflık, temizlik, gençlik, umut çocuk hedef
Hitler başı	Bir liderin başı	Liderin baş oluşu, önde gelişi, karanlığa başkaldırışı ve doğuşu
"HİTLER" yazısı	Bir liderin isminin yazılışı	Yalnız ve tek Hitler, liderin ön planda oluşu

Bu afişteki *gösteren*lere (görüntü birimler) gelince; "siyah", "beyaz", "Hitler başı", "Hitler yazısı" sunulmaktadır. Bunların Hitler türü propaganda açısından gösterilenlerine bakmak gerekirse, g*österilen*ler (içerikbirim) *düz anlam* olarak; "siyah" bir renk, "beyaz" bir renk, "Hitler başı" bir liderin başı, "Hitler yazısı" bir liderin isminin yazılışı olarak öne çıkmaktadır. *Yan anlamlar* ise; "siyah" belirsizlik, karanlık, asalet, "beyaz" yenilik, saflık, temizlik, gençlik, umut, "Hitler başı" liderin baş oluşu, önde gelişi, karanlığa başkaldırışı ve doğuşu, "Hitler yazısı" yalnız ve tek Hitler, liderin ön planda oluşu anlamları ile kodlanmaktadır.

Sonuç ve tartışma

Bu çalışmada, siyasal propaganda türü olarak geçmişten bugüne yalnızca siyaset arenasında değil toplumsal alanlarda güç ve otorite kurmak adına sıklıkla başvurulan Hitler türü propaganda incelenmek istenmiştir. Hitler'in bir sanat olarak gördüğü propagandanın sembolik açıdan zengin sanatsal olarak adlandırılabilecek afişler ile yaratacağı etki göz önünde bulundurularak göstergeler tek tek ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi amaçlanmıştır. Afişler, iletişimin kökeninin dayandığı dile yapısalcı kuram çerçevesinde iletilerin anlam dolu metinler olması anlayışıyla göstergebilimsel analiz ile incelenmiştir. Kavramsal çerçevede sunulan propaganda uygulama kurallarından hangilerinin bu afişlerde uygulandığı betimlenmiştir. Afişlerde bulunan göstergeler, göstergebilim öncülerinden Roland Barthes'ın düz anlam ve yan anlam temellendirmesiyle analiz edilmiştir.

Buna göre, Hitler türü propagandanın temsil edildiği iki adet afiş incelenmiştir. "Çocuklar, Führer hakkında ne biliyorsunuz?" adlı afişte sunulan, tüm gösteren ve gösterilen ilişkisi içinde kullanılan göstergelerden çıkarılabilecek sonuçlara bakıldığında; Hitler' in halkın çoğunluğunu duyguları temsil eden kadınla özdeşleştirme felsefesine uyduğu görülmektedir. Halkın içinde kucaklayıp yukarı kaldırdığı kız çocuk halkı temsil etmektedir. "Sağlıklı, verimli" Hitler' in "ari ırk" hedefine uygun bu kız çocuğunu işlenmesi daha zor olduğu düşünülen erkek öğrencilerin arasından çıkarmaktadır. Eğitim sürecinde olan erkek çocuklardansa ona göre inandırması daha kolay olan kız çocuk halkı temsil etmekte ve Hitler'in hedef kitlesini sembolize etmektedir. Öte yandan bu kız çocuğu tekleştirmesi "seçme" kuralına uygundur.

"Hitler" adlı ikinci afişte ise telkin ve tekrarın Hitler propagandasında başarıyla kullanıldığı söylenebilmektedir. Direkt olarak bu afiş üzerinde bir analiz yapılmak istendiğinde ilk başta söylenebilecek şeyin "aşırı basitleştirme" tekniğine başvurulduğudur. Odak noktasının yalnızca ve yalnızca Hitler olduğu görülmektedir. Siyah-beyaz renklerdeki Hitler' in görüntüsü ki burada yalnızca baş bölgesi kullanılmaktadır. Hitler yazısından başka bir gösterge kullanılmamış, bir propaganda tekniği

olarak "sadeleştirme ve teke indirme" yoluyla bir afiş hazırlanmıştır. Lider karanlıktan bembeyaz bir şekilde umut verici, yenilikçi, "ari" biçimde çıkagelmektedir. Artık halk için yalnızca tek bir seçenek sunulmaktadır: O da HİTLER'dir.

Hareketli reklamlar, belgeseller, kısa filmler dışında ses imgesi kullanılmadan istenilen amaca uyulabilecek bir başka propaganda mecrası olarak afişlerde de Hitler türü propagandanın sistematik ve bilinçli bir şekilde kullanıldığı bu çalışmanın ortaya koyduğu temel sonuçtur. Araştırma soru ve alt problemler detaylı şekilde göstergebilimsel analiz ile cevaplandırılmıştır.

Sınırlılıklar ve öneriler

Bu çalışma, ses imgelerinden arınmış tamamen görsel iletişime dayalı bir göstergebilimsel analiz yapmak adına afiş mecrası ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca bir başka sınırlılıksa, siyasal propaganda uygulayan farklı dünya liderlerinin içinden seçilen Adolf Hitler'in propaganda tekniğidir. Gelecek araştırmacılara, bu yönde farklı dünya liderlerinin uyguladığı siyasal propaganda türlerini düz anlam ve yan anlam temelinde bir göstergebilimsel analizle çalışmaları tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

Alyakut, Ö. (2017). *Postmodern toplumda değişen evler: yeni yaşam tarzı vadeden ev reklamlarının göstergebilimsel incelemesi*. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 44, 244-263.

Barthes, R. (1993). *Göstergebilimsel Serüven*. (Çev. Rifat, M. ve Rifat, S.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Barthes, R. (2004). Mythologies. (Eds: July Rivkin ve Michale Ryan). *Literary Theory: An Anthology*. (2ns Edition). Blackwell Publishing.

Bektaş, A. (2002). *Siyasal Propaganda*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Brown, J.A.C. (1992). *Siyasal Propaganda*. (Çev. Yazar, Y.). İstanbul: Ağaç Yayıncılık.

Domenach, J.M. (1995). *Politika ve Propaganda*. (Çev. Yücel, T.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Eke, E. (2008). Siyasal propaganda araçlarının seçmen davranışı üzerindeki etkisi: ısparta örnek olayı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Guiraud. P. (1990). *Göstergebilim*. Ankara: İmge Kitabevi.

Hitler, A. (2011),.*Kavgam*. İstanbul: Mola Kitap

Kalender, A. (2005). *Siyasal İletisim*. Çizgi Kitabevi.

Kongar, E. (2021). http://www.kongar.org/makaleler/mak_na.php

Lerner, D. (2000). *Propagandada Etkinlik: Şartlar ve Değerlendirme*. (Çev: Oskay, Ü. *Kitle Haberleşmesi Teorilerine Giriş*. Der: Oskay, Ü.). İstanbul: Der Yayınları.

Mazıcı, E. T. (2018). A*dlf Hitler'in korku çekiciliği bağlamında kamu spotu reklamlarında kullanımı*. Erciyes İletişim Dergisi, 5 (3), 290-306.

Özsoy, O. (1998). *Propaganda ve Kamuoyu Olusturma*. İstanbul: Alfa Kitabevi.

Rifat. M. (1998). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları: 1. Tarihçe ve Eleştirel Düşüncüler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Saussure. F. (1983). *Course in General Linguistics*. (Ed. Bally, C. ve Sechehaye, A.). (Çev. Harris, R.). Illionis: Open Court. (özgün çalışma 1916)

Saussure. F. (2004). Course in general linguistics.(Eds: July Rivkin ve Michale Ryan). *Literary Theory: An Anthology*. (2ns Edition). Blackwell Publishing.

Teker. U. (2003). *Grafik Tasarım ve Reklam*. İzmir: Dokuz Eylül Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2007). Michel Foucault'nun biyo-iktidar kavramı çerçevesinde nazi dönemi propaganda belgelerinin analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

27- Garip Poetikası ekseninde Orhan Veli şiirinde şairanelik ve eda sorunu

Bekir Şakir KONYALI[1]

APA: Konyalı, B. Ş. (2021). Garip Poetikası ekseninde Orhan Veli şiirinde şairanelik ve eda sorunu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 429-438. DOI: 10.29000/rumelide.1032434.

Öz

Garip önsözü, Orhan Veli ve arkadaşlarının (Oktay Rıfat Horozcu ve Melih Cevdet Anday) şiirlerini savunmak, şiir anlayışlarını ortaya koymak için kaleme aldıkları bir poetika metnidir. Metni kaleme alan hareketin öncü ismi Orhan Veli'dir. Metinde dönemin mevcut şiirine itiraz ve eleştiriler sıralanarak gerekçelendirilir. Şairane eda, bu itiraz ve eleştirilere kaynaklık eden bir kavram olarak mevcut şiiri betimlemek için kullanılır. Orhan Veli'ye göre mevcut şiirdeki şairane eda, verili kelime hazinesinin dışına çıkamamanın bir sonucudur. Ancak bu kelimelerin Orhan Veli'nin itirazına konu olan mevcut şiirin diğer bileşenleriyle (vezin, kafiye, söz sanatları, sanatta tedahül vb.) hareket kazandığı düşünüldüğünde şairane eda, bir bütün olarak karşı çıkılan mevcut şiirin temel bir vasfına dönüşmektedir. Buradan bakıldığında şairane edanın reddi, dili şiire bir ağırlık olarak davet eden; buna bağlı olarak da dilde yüceyi, aşkını, ideali işaret eden kelimelerin ve bu kelimelerin hareket kazandığı formların reddi olmaktadır. *Şairane eda*nın karşı kutbunda yer alan ve Garip şiirine asıl hüviyetini kazandıran *şairane olmayan eda* ise Garip şiirinin poetikasında tam olarak açıklığa kavuşturulmaz. Bu yazının amaçlarından biri, bu açıklığa kavuşturma işlemini Garip şiirinin bizatihi kendisine ve bu şiire getirilen eleştiri ve yorumlara başvurarak gerçekleştirmektir. Bir diğer amaç ise şairane olmayan edanın çözümlenmesiyle Garip şiirinin temel zihniyet ve duyarlılığına işaret eden arka planını görünür kılmak, bu şiir anlayışının imkân ve problemlerini göstermektir.

Anahtar kelimeler: Modern Türk şiiri, Orhan Veli, poetika, eda, şairane eda

Orhan Veli's poetry: The problem of poetesque and poetic tone in Garip Movement

Abstract

The Garip preface is a poetic text written by Orhan Veli and his friends (Oktay Rıfat Horozcu and Melih Cevdet Anday) to defend their poetics. The leading name of the movement that wrote the text is Orhan Veli. In the text, objections and criticisms to the current poetry of the period are listed and justified. The poetesque tone is used to describe the current poetry in their time as a concept that is the source of these objections and criticisms. According to Orhan Veli, the poetesque tone in the current poem is the result of not being able to go beyond the vocabulary given in the poem. However, when it is considered that these words act with the other components of the existing poem (meter, rhyme, similitude, metaphore, inter arts etc.) poetesque tone is turns into a basic feature of the existing poetry that he opposes. From this point of view, the rejection of the poetesque tone is the rejection of the words that point to the sublime, the transcendence, the ideal that invite language as a burden to poetry and the forms in which these words take action. The *poetic tone*, which is at the opposite pole of the *poetesque tone* and gives Garip poetry its original identity, is not fully clarified

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Yeni Türk Edebiyatı ABD (Samsun, Türkiye), bekirkonyali55@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9235-1294 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032434]

in the poetics of Garip poetry. One of the aims of this paper is to realize clarify this process by referring to the Garip poem itself and the criticisms and interpretations referance to it. Another aim is to make the background of the Garip poem visible by analyzing the poetic tone and to show the potentiality and problems of this understanding of poetry.

Keywords: Modern Turkish poetry, Orhan Veli, poetics, poetesque, poetic tone

Giriş

Meydana getirdiği köklü değişimden hareketle Modern Türk Şiiri içinde Birinci Yeni olarak da anılan Garip şiirinin temel yönelimi, o vakte kadar şiirin kuruluşunda gerekli ya da önemli görülen hususları şiir için bir yük telakki ederek şiirden çıkarmak olmuştur. Uygulamada kendini şiirlerde gösteren bu çıkarma işleminin teorik zemini poetikada (Garip Önsözünde) açıklığa kavuşturulur. Gerek teori (poetika) gerekse pratikleriyle (şiirler) şiirde hafiflik arayışı olarak adlandırılabilecek bu tutum, nesrin sınırına yaklaştırılan bir şiir tecrübesinde karar kılmış görünmektedir. Şiirin diğer sanatlarla ilişkisine son veren; şiirde vezne, kafiyeye, edebî sanatlara karşı çıkan; şiirde konuşma diline yer açan bir anlayış ve uygulamada kendini gösteren bu *hafif şiir*, Mehmet Kaplan'ın tespit ettiği şekliyle, fenomenolojik bir şiir arayışı olarak değerlendirilebilir. O şöyle demektedir:

> "Fenomenolojik üslûp" diye adlandırabileceğimiz bu tasvir tarzında, varlık, araya hiçbir düşünce, hâtıra, çağrışım, benzetme vb. girmeden doğrudan doğruya veriliyor. Bu üslûp veya idrak tarzı, dil ve düşüncede büyük tasfiyeyi veya soyunmayı icap ettirir ki, Orhan Veli neslinin yaptığı da budur (1994, s. 135).

Buradan bakıldığında Garip şiiri "Donanımlarından arındırıldığında hâlâ şiir olarak kalan nedir?", "Şiir ile ilgili olduğu düşünülegelen hususlar bir fazlalık mıdır, gereklilik midir?" sorularını açığa çıkaran bir araştırmadır. Ancak Orhan Veli'de bu araştırma, yer yer metodolojiyi de öngören bir hakikat arayışından ziyade, şiire bir hareket serbestisi kazandırma arayışı olarak dikkat çeker. Buna bağlı olarak, itiraz yüklü (tepkisel) bu yeni şiir tasarımının öncü şairi Orhan Veli'nin, şiiri *serbest hareket*e (hafifliğe) müsait bir *boş alan*da inşa etmeye giriştiği söylenebilir. Bu, aynı zamanda Garip önsözünün reddiyelerle ilerlemesini, diğer bir deyişle şiirin ne olmadığıyla bunca ilgilenmesini de daha anlaşılır kılmaktadır.

Orhan Veli'nin tesis etmeye çalıştığı, Garip önsözünde *doğru dürüst konuşma dili*ne yaslanan, *saf*, *basit*, *alelade*, *tabii*, *iptidai* kelimeleriyle anlaşılır kılınmaya çalışılan şiirin –onun yaklaşımıyla *sahici şiir*in- *şairane*nin karşısında konumlandırdığı görülür. Aynı zamanda bütün hususiyeti edasında olan bu şiirin edası, *şairane olmayan bir eda*dır. Ne var ki, eda ve şairanenin ne olduğu Garip önsözünde tam olarak açıklığa kavuşturulmaz. Bu belirsizlik akla şu soruları getirmektedir: Kimi zaman şiirde itiraza konu bahislere eklenen kimi zamansa bu bahislerin sebebi olarak görülen şairane nedir? Eda nedir? Şairanenin reddi ve şiirin şairane olmayan edadan hareketle inşası neyi içermekte, neleri işaret etmektedir? Daha temelde Orhan Veli'nin şiir tasarımına yön veren nedir? Garip poetikasından, Garip şiirinden, bu poetika ve şiire getirilen itiraz ve eleştirilerden hareketle cevabı aranacak bu sorularla, hem işaret edilen kavramların anlaşılması hem de bu kavramlarla yönünü bulan Garip şiirinin temel duyarlık, imkân ve problemlerinin gösterilmesi amaçlanmaktadır.

Bir karşı şiir olarak Garip

Orhan Veli'nin Garip öncesi şiirleriyle dönemin mevcut şiir geleneği içinde başarılı sayılabilecek örnekler verdiği bilinmektedir. Onun, dönemin ferdiyetçi hece şairlerinin izlerini taşıyan Garip öncesi

şiirlerini şekil, yapı, muhteva ve özellikle de şiir dili açısından başarılı bir başlangıç olarak gören Orhan Okay, şairin Garip şiirine geçişini psikolojik bir yaklaşımla izah eder:

> Büyülü, rüyalı, hülyalı ve nostaljik duygular taşıyan "Oaristys", "Ebabil", "Buğday"', "Eva Maria", "Odamda", "Masal" gibi şiirleriyle devam ettiği takdirde belki bir Türk şiirleri antolojisinde yer alacağını fakat döneminin aynı tarzda yazan büyük şairlerinin gölgesinde kalacağını fark etmiş olmalıdır. (2009, s. 67).

Okay'ın tespitlerinin dikkatimize sunduğu husus, Modern Türk Şiiri içinde öne çıkan pek çok şairde olduğu gibi Orhan Veli'nin de Garip'le birlikte bir zamanlar icracısı olduğu bir şiiri terk ve reddettiğidir. Bu terkin ve reddin yol açtığı Garip şiirinin mevcut şiir içinde sıkılan ve sıkışan iki şairin (Orhan Veli ve Oktay Rifat'ın) birbirinden habersiz kaleme aldıkları şiir denemelerini çekingen bir ifşayla paylaşmasıyla gün yüzüne çıktığını Oktay Rıfat'ın beyanından öğreniyoruz:

> 1937 yılının yaz aylarında, hangi ay olduğunu şimdi pek kestiremiyorum, güneşli bir gün. Orhan'la yan yana Özen'e doğru yürüdüğümüz gözümün önüne geliyor. Melih Belçika'da. (...) Şiir lafı ediyoruz. Piyasa şairlerinin şiirleri ikimizi de sarmıyor. Başka, bambaşka bir şiir hasreti ikimizin de içinde. Ben yeni bir şiir yazmışım, Orhan'a okumaya pek cesaret edemiyorum. Çünkü ne vezni var ne kafiyesi. Hem de birkaç satırlık bir şey. Adı: "Saksılar" (bu şiir ilk kitabımda vardır.) Bir ara boş verip okuyorum. Orhan kolay coşmaz. Coşuyor. Şu işe bakın ki o da cebinden dört satırlık bir şiir çıkarıyor. Adı: "Kelebek". Raymond Radiguet'ten tercüme etmiş. Bu sefer coşmak sırası bende. Sarmaş dolaş oluyoruz. O bambaşka şiire ilk adımı attığımızı biliyoruz (2011,s. 25).

Ardından Melih Cevdet'in de katıldığı bu yeni şiir, dergilerde yayınlanıp yaygınlaştıkça eleştiriler almaya başlar. Garip Poetikası hem bu eleştirilere ön almak hem de bu şiirin mevcut şiiri açma/ aşma yönündeki imkânlarını izah etmek üzere kaleme alınmış bir metin olarak görünmektedir. Birçok şairde görüldüğü gibi Orhan Veli'de de teoriye (poetika) yön ve imkân veren pratiğin (şiir) bizatihi kendisi olmuştur. Bu ise Orhan Veli'nin şiir anlayışını yüzeysel bir tepkisellik olarak anlamamıza imkân veren tespitlere ihtiyatla yaklaşmamızı gerektirmektedir.

Cemal Süreya'nın Orhan Veli'nin şiirde *yok* ettiklerinin (mısra, ölçü, müzik, imge, kafiye, metafizik, dram) sırf eski şiirde var diye *yok* edildiği tespiti bu minvalde hatırlanabilir (2017, s. 115). Benzer biçimde Okay da Garip şiirinin eski şiirle bir zıtlaşma hırsından doğduğu kanaatindedir (2009, s. 58). Orhan Veli'nin önce şiiri, sonra poetikayı yazmış olmasının bize düşündürdüğü, Orhan Veli şiirinin *yok* saydıklarını öncelikle şairin değil, şiirinin göstermiş olmasıdır. Başka bir deyişle bu şiirde veznin ve kafiyenin yokluğu; teşbih, istiare, mübalağa gibi söz sanatlarına başvurulmayışı; resim ve musikiden güç almama; Halman'ın Orhan Veli şiiri için kullandığı tabirle *şehvetli ortalama insan*ın (I'hommemoyen sensuel) (2011, s. 368) dünyasına yaslanma (halkın zevki); konuşma diline yakınlık gibi özellikler şairin poetikasından bağımsız olarak okurun da tespit edebileceği hususlardır. Poetika olsa olsa bu özelliklerin nereden hareketle ve neden bu şiirde bulunduğunun bir izahıdır.

Bununla birlikte bu izahın tepkisellik olarak değerlendirilebilecek tarafları da mevcuttur. Söz konusu poetikada şiirin *ne olduğu* yerine *ne olmadığına* ağırlık verilmesi ve reddedilen hususların dönem içindeki diğer şairlerin şiirlerini *yok*layan tespitlerdeki polemik üslubu bu bağlamda düşünülebilir. Bu tavrın yeni bir şiire yer açmanın, bir iddia sahibi olmanın getirdiği aşırılıklar olduğunu Orhan Veli'nin şiir hakkında zaman içinde değişen düşüncelerinden anlıyoruz. Ancak bu değişimin, zamanında ve sonrasında tepki doğuran tespitlerinin reddini değil, yumuşatılmasını içerdiğini belirtmekte fayda var (Veli, 2014, s. 195-196). Yumuşama, Garip önsözünde şiirde reddedilen hususların şiirin yapımında hiç olmamasından, belirleyici olmamasına geçişi işaret eder. Baştan beri Orhan Veli, şiir *ile birlikte* düşünülen hususların (poetikada reddedilenler) alışkanlıktan kaynaklanan önyargılar olduğunu düşünmektedir. Ona göre şiir bu *ile birlikteler*le (vezin, kafiye, söz sanatları, sanatta tedahül vb.)

güçlenmekte değil zayıflamaktadır. Varlığını ancak başkadan (*ile birlikteler*den) güç alarak duyurabilen şiirde şiir, ikincil kılınmaktadır.

Şiirin bağlantılı olduğu düşünülegelen hususlardan –Orhan Veli açısından *önyargılar*dan- arındırılarak anlaşılma çabasının, deyiş yerindeyse *şiiri paranteze alma* çabasının ortaya çıkaracağı soru ise bellidir: Şiir alışkanlık ve önyargı olarak görülen vasıflardan (yük, donanım) arındığında, -bunun bir sonucu olarak manadan ibaret görüldüğünde- ona hâlâ şiir diyebilecek miyiz? Daha doğrudan bir deyişle bu şiirin nesirden ne farkı olacaktır?

Şiirin parantezi: Şairane-eda

Orhan Veli'nin Garip önsözünde bu soruya cevap olabilecek bir cümlesi bulunmaktadır: "Şiiri şiir yapan, sadece edasındaki hususiyettir; o da manaya aittir" (2014, s. 26). Metnin devamında şiirle nesir arasına çekilen bu ince çizginin (*eda*nın) ne olduğu ile ilgili bir açıklamaya rastlamıyoruz. Okay'ın da belirttiği gibi bu, cümlenin nesir sentaksından ayrılmasından doğan bir şey olarak değerlendirilebilir (2009, s. 58). Bu noktadan bakıldığında söz gelimi:

> Deli eder insanı bu dünya,
> Bu gece, bu yıldızlar, bu koku,
> Bu tepeden tırnağa çiçek açmış ağaç (Veli, 2014, s. 70)

dizelerini nesir sentaksına çevirmek, edanın ne olduğunun anlaşılmasını kolaylaştırabilir: "Bu dünya, bu gece, bu yıldızlar, bu koku, bu tepeden tırnağa çiçek açmış ağaç insanı deli eder." Okay'ın nesir sentaksına yakınlığıyla dikkat çektiği *Robenson* şiiri örneğinde dahi, şiiri nesirden farklı kılan edayı hissetmek mümkündür. Anlayabildiğimiz kadarıyla her iki örnekte de kelimeler şiir formundayken *yargı* cümlesi olmaktan kurtularak uçuculuğu, ucu açıklığı, yayılmayı duyuran bir *durum*a dönüşmektedir.

Edanın Orhan Veli şiirine has bir özellik olmadığı, Garip önsözünde de fark edilir. Onun karşı çıktığı şiirde de eda bulunmaktadır. O, bu şiirlerdeki edayı, şairanelik sıfatıyla adlandırmakta ve yermektedir. Orhan Veli'nin şiiri yalıtan ve arıtan paranteze alma işlemine yön veren şairanelik, önsözde şiirde karşı çıkılan unsurların bazen devamı, bazense nedeni ya da sonucu olarak okunabilecek bir yerde durmaktadır.

Ona göre şairanelik, mısracı zihniyetin bir ürünüdür. Bütün yerine parça güzelliğine odaklanan bu şiir anlayışı ("mısracı zihniyet"), uzun zaman içinde şiire yerleşen kelimelerin muhafazasını savunmaktadır. Dolayısıyla *Süleyman Efendi* ve *nasır* gibi kelimeleri *şiire has kelime hazinesi* içinde görmediğinden yadırgamaktadır. Oysa Orhan Veli'ye göre şiirin güzelliği bizatihi kelimelerde değil kelimelerle kurulan bütünlüktedir. Buradan bakıldığında şiiri zaman içinde yer edinmiş (gelenek) belirli kelimelere hasretmek, kelimelerin kendi edalarını kendilerinin tayin ettiği bir mecrada alışılagelen şiirin etrafında dönmekten başka bir sonuç doğurmayacaktır. O bunu şöyle belirtmektedir:

> Bu edaya bizi kelimeler getirmiş. Fakat şiir zevkini, şiir telakkisini bugünkü cemiyetten alan insan çok kere aksi cihetten hareket etmekte, yani o kelimelerden evvel şairaneyi tanımaktadır. Bu edayı getirebilecek kelimelerden müteşekkil lügat; yazarken şairane olmak isteyen, okurken de şairaneyi arayan insanın kafasında zaruri olarak meydana gelir. O lügatin çerçevesinden kurtulmadıkça şaireneden kurtulmaya da imkân yok. Şiire yeni bir dil getirme cehdi işte böyle bir kurtulma arzusundan doğuyor (Veli, 2014, s. 30).

Bir açıdan bakıldığında şairanelik, *şiire has kelime* anlayışına itirazla şiirden tasfiye edilen diğer unsurların bir devamı niteliğindedir. Diğer açıdansa toparlayıcı bir merkezi önemi haizdir. Şöyle ki vezin, kafiye, söz sanatları, sanatta tedahül gibi hususlar *şiire has kelimeler*in şiirde örgütlenme formları olarak düşünüldüğünde şairanelik bir çatı kavrama dönüşecektir. Bu durumda tasfiye edilenin, birçok boyutuyla aslında şairanelik olduğu söylenebilir.

Toparlayıcı bir ifadeyle belirtilebilir ki, Orhan Veli açısından şiiri şiir yapan edadır ancak bu eda, şairane olmamalıdır. Orhan Veli'nin süregelende (gelenek) ikamet etmekte olan şairaneyi yerinden etmek üzere şiirlerinde iki yola başvurulduğu görülür: Birincisi mevcut kelimelerin şiire has kullanımının yapısını bozmak (tahattur, kitabe, kaside vb. sözcüklerin Orhan Veli şiirinde kazandığı anlamlar gibi), ikincisi ise pratik hayat ve konuşma dili içerisinde kenarda (marjda) kalan kelimeleri şiire taşımak (nasır, vesikalı yârim vb. sözcüklerde olduğu gibi). Böylece kelimeleri yerinden ederek şiir geleneğinin kabul ve alışkanlıklarını, bu kelimelere hayat ve hareket imkânı veren formların reddiyle ise şairaneyi şiirde görünür kılan araçları şiirden çıkarıyordu. Daha genel planda amaçlanan ise şairanenin eşlik ettiği alışılagelen şiir zevkini değiştirmekti. Güç kabul edilebilecek bir değişiklik olarak gördüğü *zevk*le birlikte o, şairaneye sebep olan zemine (zihniyete) yönelmektedir:

> Bugüne kadar burjuvazinin malı olmaktan, yüksek sanayi devriminin başlamasından evvel de dinin ve feodal zümrenin köleliğini yapmaktan başka hiçbir işe yaramamış olan şiirde, bu değişmeyen taraf; müreffeh sınıfların zevkine hitap etmiş olmak şeklinde tecelli ediyor. Müreffeh sınıfları yaşamak için çalışmaya ihtiyacı olmayan insanlar teşkil ederler. O insanlar geçmiş devirlerin hâkimidirler. O sınıfı temsil etmiş olan şiir layık olduğundan daha büyük bir mükemmeliyete erişmiştir. Ama yeni şiirin istinat edeceği zevk, artık ekalliyeti teşkil eden o sınıfın zevki değil. Bugünkü dünyayı dolduran insanlar yaşamak hakkını mütemadi bir didişmenin sonunda buluyorlar. Her şey gibi şiir de onların hakkıdır, onların zevkine hitap edecektir (Veli, 2014, s. 13).

Şairanelik bağlamında tespit ettiğimiz hususların şiirsel pratikler olarak döneminde Yahya Kemal ve Ahmet Haşim şiirine itirazları işaret ettiği söylenmiştir (Okay, 2009, s. 81). Ancak Orhan Veli şiirinin toplumcu şiirle (Nazım Hikmet) de mesafesi bilinmektedir ki önsözde Orhan Veli bunu "mesele bir sınıfın ihtiyaçlarının müdafaasını yapmak olmayıp sadece zevkini aramak, bulmak, sanata onu hâkim kılmaktır" (2014, s. 22) diyerek belirtir. Bu hatırda tutulduğunda şaireneliğin sadece şiir geleneği içinde yer tutan söylemlere ve dil kullanımlarına değil *yücelik*, *aşkınlık*, *ideal* ifade eden her dile mesafelenmeyi ima ettiği düşünülebilecektir.

Şiirde sadeliği, şiiri sadeleştirmeyi öne çıkaran bu araştırma (Garip şiiri), *yük*ü (şairanelik) şiirin biçimsel kuruluşu ile sınırlı tutmamış, ona zemin teşkil eden tarihsel ve toplumsal ortamla da ilişkilendirerek şaireneliğin, bir şiir zevkinin sonucu olarak görülmesine imkân vermiştir.

Turgut Uyar'ın şairanelik hakkındaki tespitleri meselenin bir başka boyutuna ışık tutmaktadır. Orhan Veli'de *belirli bir şiir zevki*ni ifade eden şairane, Turgut Uyar'da *şiirde takınılan tavır* olarak yorumlanır. O şöyle demektedir:

> Şiirde şairane'ye hep karşı oldum. Ama doğrusunu söylemek gerekirse, "bir dönemin şairanesi"ne. Değişen dünyayla bütünleşen şiir, hayattan yola çıkan, her dönemde kendi şairane'sini yaratır. Kaçınılmaz bir olgudur bu. Şairanelik, sadece sözcüklerde, imgelerde değildir, takınılan tavırdadır biraz da. Örneğin hece'nin şairanesi, gurbet'te, hasret'te, aşk kırgınları'nda idiyse, Garip'in şairane'si, kentli "küçük adam"ın, "bulduğu ile yetinirliği"nde, bir bakıma "vurdum duymazlığı"ndadır (Uyar, 1981).

Uyar'ın ifadeleri göstermektedir ki, başlarda farklılığıyla dikkat çeken bir şiir sesi, güçlenince, başka bir deyişle ardıllarının oluşmasına imkân veren geniş bir etki dairesine ulaşınca, hatta ilerleyen zamanda

şiirin alımlanmasıyla ilgili, genel kanaat ve tavırların referansı olmaya başlayınca şaireneyi ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla Uyar'ın tespitinden hareketle Garip şiiri için söz konusu edilebilecek şairane, bizatihi Garip şiirinde değil (Orhan Veli'nin kendi döneminde ve öncesindeki şiirle ilişkisinde olduğu gibi) bu şiirin zamanla kazandığı güçte, yani etki alanını genişleterek şiirin ne olduğu ile ilgili genel bir tavrı, bir bakıma şiir standardını belirliyor olmasındadır. Buradan bakıldığında her güçlü şiirin, onu sona yaklaştıran şairanesine yürüdüğü söylenebilir. Uyar'ın değerlendirmesi de bu noktaya ışık tutarak Garip şiirinin belirişine değil, çekilişine (şairanesi) dikkat çekmektedir.

Bu durumda kanıksanan şiire kişiyi yabancılaştıran, şiirle ilgili alışkanlıkları kırarak şiirin ne olduğuyla ilgili kişiyi yeniden düşünmeye davet eden ve öncelikle şiirin bizatihi kendisinde ortaya çıkan her uygulamanın şairaneye karşı bir kalkışma olduğu görülecektir. Buradan bakıldığında Orhan Veli'nin Garip Önsözünde yaptığı, *devrinin şairanesi*nden uzaklaşan şiirinin açığa çıkardığı itiraz ve eleştirilerin nesir dilinde savunusu olmaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi *şairane olmayan eda* kavramsallaştırmasıyla o, hem şiirin yapılış ve/veya kuruluşunda hâkim olan alışkanlıkları bertaraf etmeyi hem de *zevk* tabiriyle bu biçimin taşıdığı içeriği (zihniyeti) eleştirmeyi hedef almaktaydı. Ona göre şiir, taşıdığı yükü ve bu yüklerin neticesi olarak kazandığı formu tarihsel, toplumsal ve düşünsel ortamın süregelen uygulamalarından edinmiştir. Bu noktada denilebilir ki onun şiirle yaptığı, var olduğu dönemde ve öncesinde okura bağlarını hatırlatan ya da okurda bağ tesis etmeye çalışan ideoloji ve inanışların halka (okura) hakikati gösteren /duyuran şiirleri yerine halkın hakikatini şiire taşıyan bir noktada durmayı tercih etmek olmuştur. Ancak bu ne demektir? Hakikatin yön verdiği halk ile halkın yön verdiği hakikat birbirinde ayrı düşünülebilir şeyler midir, düşünülebilirse bunun sınırı nasıl çekilecektir?

Şiirin baş aşağısı: eleştiri ve itirazlar

Görebildiğimiz kadarıyla Garip şiirinin bu noktada yaptığı bir tersyüz etmedir. Önemliyi önemsiz, önemsizi önemli görmek ve göstermek suretiyle değer hiyerarşisini tersyüz ederek şiiri bir *karnaval*a çevirmek ve insan gövdesinde kültür içinde bastırılan, saklanan *bel altı*nı bir yaşam enerjisi olarak öne çıkarmak. Gerek *karnaval* gerekse *bel altı* bu tersyüz etmenin öne çıkardığı durumlardır. *Karnaval* havasını duyuran şaka, alay ve çocuksu söylemle *bel altı yaşam enerjisi* olarak adlandırdığımız içgüdülerin öne çıkarılmasını, bu neslin yaşadığı tarihsel, toplumsal, düşünsel ortamla ilişkilendiren Kaplan'ın tespitleri konuyu aydınlatıcı mahiyettedir:

> Cahit Sıtkı ve Orhan Veli nesli ailelerinden ve okullarından kendilerini derinden ikna eden samimi ve hakiki hiçbir inanç edinememişlerdi. Onlarda, daha önceki nesillerin adeta boşluk duygusundan kurtulmak ister gibi sarıldıkları din, tarih ve geleneğe ait hiçbir şey yoktu. (…) Kendilerine düşünce diye telkin edilen düşünce ve sloganların iflas ettiğini gören bu nesil, içgüdülerine en sağlam gerçek diye sarıldı. (…) Cahit Sıtkı ve Orhan Veli nesli, artık ne dine, ne de tarihe inanıyorlardı. Onlar için sadece "yaşanılan an" mühimdi. Gençlik yıllarında André Gide'in "Dünya Nimetleri"ni okuyan bu nesil, "yaşama sevinci"ni adeta bir din haline getirdi. Fakat ölüm vardı sosyal sefalet ortadaydı. Bunlar yaşanılan anın tatlı aşına zehir katıyorlardı. Ölüme bir çare bulunamayacağına göre, yapılacak şey geçen günleri mümkün olduğu kadar hazla doldurmak ve sosyal sefaleti ortadan kaldırmaktı (1994, s. 111, 133).

Bu noktada denilebilir ki, ideoloji ve/veya inanışlar olarak kültürün insanı sorumluluğa koşan, ona sorumluluk sahibi bir varlık olduğunu hatırlatan söylemleriyle insana yükledikleri, Garip şiirinde görmezden gelinen ya da hedonist bir arka plan tarafından geçersizleştirilen şeylerdir. Tarihe ve topluma alacaklılık (hesap sorma) ya da borçluluk (hesap verme) üzerinden şekillenen kültürel söylem, Garip

şiirinde paranteze alınmış bir yaşama sevinciyle dışarıda bırakılır ya da Hay-kay tarzı *Böcekler*[2] şiirinde görüleceği gibi kültürden doğaya dönme arzusuyla yer değiştirir.

Garip şiirinin, başında kasketi, elinde elmasıyla (Süreya, 2017, s. 394) kitapları incelten, caddeleri genişleten (Ece Ayhan'dan aktaran Sazyek, 1999, s. 340) aylaklığı içinde yaşamı, ertelenmesi (gelecek) ya da hatırlanması (geçmiş) gereken değil, şu an hissedilip yaşanması gereken bir sevinç olarak görmesi; bir yönüyle içine doğduğu savaş, yoksulluk ve baskı ortamının gölgesindeki hayatı ve şiiri *havalandırma*dır.[3] Aksi yönden ise aynı tutum halkın (sıradan insan) hakikatini geçim derdine, aşk, ölüm, savaş ve yoksulluktan duyulan acı ve çaresizliğe indirgeyen bir hümanizm olarak da değerlendirilebilir.

Bu noktada sıradan insanı (Süleyman Efendi), aleladeyi (nasır) verili *bir şey için*likten arındırarak şiire taşımak, şiire özgü ya da şiire yakışır kelimeleri arayan bir ciddiyet yerine yer yer çocuksu bir söylemle (sorumsuzluk), şakacı, alaycı bir mizahı karşıtlıklar içeren bir öykülemeyle[4] sunmak, ortaya çıktığı dönem ve sonrasında *garip*senmiş, kimi şairlerce Garipçiler, şiiri *ayağa düşürmek*le eleştirilmiş ve yerilmiştir.

İkinci Dünya Savaşı'nın yol açtığı değer buhranını ayağa düşürme olarak adlandırılan durumda etkili gören şairlerden Sezai Karakoç, Garip şiirini varoluşa açlık açısından bakan katı bir realizm ekolü olarak görür (2014, s. 46). Behçet Necatigil için de Garip şiiri, konuşma dilinin rahatlığıyla yazmanın sohbetten, yârenlikten farksızlaştığı, şairlerinin dünyaya ya çocuk duyarlığı, saflığı; ya da yetişkin fakat ancak kendi rahatına düşkün, sıradan, bön bir kimsenin basit tedirginlikleri içinde bakıp şaşırtmacalar yazdıkları bir şiirdir (2006, s. 165-167).

Etki dairesini övgü ve yergilerle genişleten Garip'in, bütün görünümleriyle şairanelikten arındırarak boşalttığı alanda tesis ettiği şiirin aranan özelliklerine bakıldığında *tabiilik, aleladelik, doğru dürüst konuşma, saflık, basitlik, iptidailik, şuuraltı* kelimelerinin öne çıktığı görülür. Önsözde bu kelimeler Garip şiirini tarif etmek üzere kullanılmaktadır. Bu kelimelerin ima ettiği ise verili dilin gerisine uzanma, deyiş yerindeyse şiir için arındırılmış bir sıfır noktası tayin etme olarak düşünülebilir.

Orhan Veli'ye göre vezin ve kafiye bir ihtiyaçtan (hafızaya yardımcı olma) doğmasıyla; teşbih, istiare, mübalağa gibi söz sanatları zekânın tabiata müdahalesi olmakla; sanatta tedahül, birbiri içine giren sanatların hakiki değerlerinden birçok şey yitirmesiyle tabiiliği, aleladeliği, saflığı, basitliği zedelemektedir. Şiirde tasfiye edilen bütün bu unsurların mefhumu muhalifinden işaret ettiği; bunların şiirde suni, fevkaladelik uyandırmak üzere zorlayıcı, şiirin sadeliğini, açıklığını, anlaşırlığını bozucu alışkanlıklar olduğudur. Bu noktada *şairane* de şair *gibi* olmayı ifade etmekle bir *sahici olmayı*şa işaret etmektedir. Daha genel planda bunun anlamı, şiirde medeniyetin ifade ettiği, medeniyet mahsulü kazanımlardan doğaya, insan doğasına, doğala dönüştür. Bu bağlamda Tanpınar'ın Orhan Veli şiiri üzerine tespitleri kanaatimizi doğrular niteliktedir:

> Süleyman Efendi, 1910'dan sonra doğanların şiirinde görülen hususiyetlerin bir sınıfın adamında toplanmasıdır. Bu karakter, her türlü idealizmin ve değer hiyerarşisinin dışında ilk doğmuş insan

[2] Düşünme
Arzu et sade!
Bak, böcekler de öyle yapıyor (Veli, 2014, s. 53).

[3] Havalandırma tabiri Oktay Rıfat'a aittir. Konuyla ilgili bir yazısında yol sormak için yanına yaklaşan bir köylüyle aralarında geçen konuşmayı aktardıktan sonra "Kıssadan hisse" diyerek ekler: " Garip hareketi her şeyden önce bir havalandırma hareketidir." (2009, s. 227).

[4] Sazyek, Garip şiirindeki başlıca anlatım tekniklerini *karşıtlık*, *mizah* ve *öykületeme* olarak tespit eder. (1999, s. 192-209)

> yahut bilinmeyen ameliyelerden geçmiş ve transcendantal'le her türlü alakasını kesmiş bir mahlûk gibi sadece var olmakla yetinir (1992, s. 115-116).

Karakoç'un da *katı realizm* olarak adlandırdığı bu duruma bugünden hareketle getirilebilecek katkı, Orhan Veli'nin *şairane olmayan eda* (sahici şiir) arayışının modern bilincin tarihselliği içinde öne çıkan *mevcudu tasfiye ederek yeniyi inşa* diğer bir deyişle *boş alanda sıfırdan inşa* pratiklerinin etkisi altında şekillendiğini belirtmek olacaktır. Modernist bir metafiziği (katı realizm) işaret etmekle dikkat çeken *katı bir realizm ekolü* tespiti, aynı zamanda Orhan Veli şiirinin nesre yakınlığının da bir izahı olmaktadır. Dilin ötesinde ya da gerisinde yer alarak ona yön veren biricik yetke olarak aklı merkeze alan kartezyen bir düşünüşle beliren bu yakınlıkta Orhan Veli'nin şiire tanıdığı hareket serbestisi, bir *giz*e ya da *yüce*ye davet edegelen şiiri *gezinti*ye çıkarmak olmuştur.

Bununla birlikte, geleneğin reddine dayanan bu tarz bir modern düşünüşün ancak gelenekle mümkün oluşunun doğurduğu paradoks aslında Orhan Veli'nin fark ettiği ve fakat görmezden geldiği bir güçlüktür:

> Yapıyı temelinden değiştirmelidir. Biz senelerden beri zevkimize, irademize hükmetmiş, onları tayin etmiş, onlara şekil vermiş edebiyatların, o sıkıcı, o bunaltıcı tesirlerinden kurtulabilmek için o edebiyatların bize öğretmiş olduğu her şeyi atmak mecburiyetindeyiz. Mümkün olsa da "şiir yazarken bu kelimelerle düşünmek lazımdır" diye yaratıcı faaliyetimizi tahdit eden lisanı bile atsak. Ancak bu suretledir ki, kendimizi alışkanlıkların sürüklediği gayrı tabii inhiraftan kurtarmış; safiyetimize, hakikatimize irca etmiş oluruz (Veli, 2014b,s. 23).

Heidegger'in "Dil, varlığın evidir" (2013, s. 25) sözü ve bu sözde karşılık bulan günümüz dil felsefelerine yön veren yaklaşımların sonuçları doğru kabul edildiğinde denilebilir ki dil, gerisine uzanılabilecek bir gerçeklik değildir. Düşüncenin ve ifadenin daima dil içinde ve ancak dille gerçekleşebiliyor olması, geleneğin reddini ifade eden söylemlerin dil dışında aradıkları bir sahiciliği yanılsamaya dönüştürmektedir. Buradan bakıldığında kimi zaman redde kimi zamansa kabule konu olan gelenek (dil), *yeni*ye her zaman bir *yenilenme* olarak anlam verecektir. Bu tespitlerden hareketle Orhan Veli'nin yukarıdaki ifadelerine bakıldığında görülecektir ki, *atılamayan lisan*, *safiyetimiz*i de bir kurguya dönüştürmektedir.

Bu durumda modern bir dünyadaki sahicilik arayışı, takdir edildiğinde dahi daima melez bir karakter gösterecektir. Halman'ın Orhan Veli için belirttiği *kentli halk ozanı* tabiri (2011, s. 368) ifadeye çalıştığımız hususun anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Bu tabirin bize gösterdiği *halk ozanı*nın ifade ettiği sahiciliğin (otantikliğin) Orhan Veli'de ancak *kentlilik*le geçerlilik kazanmasıdır. Kentli halk ozanı, bir *flâneur* (aylak adam)dür.

Kalabalık içerisinde yaşayan terk edilmiş bir kişi olarak flâneur, işi gücü olmayan birinin kişiliğine bürünerek gezinir; böylece insanları birer uzman yapan işbölümünü de protesto etmiş olur (Benjamin, 2011, s. 148,149). Benjamin'e göre özdeşleyim, *flâneur*'ün kalabalık içerisinde kendini kaptırdığı esrikliğin doğasını oluşturur (2011, s.149). Bu tespitinin açıklamasını Marx'tan alarak şöyle der:

> Şair, gönlünce kendisi ve bir başkası olabilme gibi eşsiz bir ayrıcalıktan yararlanan insandır. Tıpkı bir beden aramak için dolanıp duran ruhlar gibi, şair de istediği zaman bir başkasının kişiliğine girer. Herkesin kişiliği ona açıktır; eğer belli yerler kapalıymış gibi gözüküyorsa, bunun nedeni o yerlerin şairin gözünde görülmeye değer olmayışıdır. (Marx'tan aktaran Benjamin, 2011, s. 149).[5]

[5] Serhat Demirel'in değerlendirmeleri Benjamin ve Marx'ın flâneur'e dair tespitlerinin Orhan Veli'deki karşılığı gibidir: Gerçekte, Orhan Veli'nin şiiri bir tür örtmece üzerine kuruludur. Bunu, şairin kullandığı "poetik persona"lar üzerinden söyleyebiliyoruz. Şair, kurgusal bir şekilde, şiirsel özneyi alelade insanlardan biri olarak konuşturarak "ampirik okur"la yakınlık içine girer. Orhan Veli'nin başarısı da burada, Melih Cevdet'in tespitiyle, "ele aldığı kişinin deyişini temel

Kanaatimizce kentli halk ozanı olarak Orhan Veli'nin İstanbul (kent) gezen, İstanbul'da gezinen şiirinin gücü ve güçsüzlüğü, insanın ruh hallerini, bir *aylak adam* (flâneur) olarak bir arada tutmasından ileri gelmektedir. Orhan Veli'de şairane olmayan bir edaya yaslanan sahici şiirin nasıl bir zeminde yeşerdiğinin de izahını veren bu tespitten hareketle denilebilir ki, Orhan Veli'deki şiirsel öznenin adı konamayan bir eksikliğin ifadesi olan ve bedenin sınırlarını pek de aşmayan hüznünün ağırlığı, platonik çağrışımlardan arınmış tensel bir aşkla, bazen ironik bir söyleme de kayan şakayla ve *var olmakla yetinen* kanaatkâr bir yaşama sevincini duyuran neşeyle dağılıp toparlanmaktadır.

Sonuç

Süregelen şiir içindeki sıkılma ve sıkışmayı açmak ve aşmak üzere dile gelen, köklü bir değişimi fark ettirmesiyle *garip* bulunan Orhan Veli şiiri, dönemindeki mevcut şiire itirazlarını poetikadan (Garip Önsözü) önce şiiriyle yapmıştır.

Garip bulunan bu şiirin izah ve savunusu olan poetika, öncelikle zaman içinde kökleşen alışkınlıklar (mümarese) sonucu mevcut şiire imkân veren kanaatlerin bileşenlerini (vezin, kafiye vd.) şiir için bir fazlalık (yük) olarak tespit ve reddeder. Bir nevi yalıtma ve arındırma için şiiri paranteze alma olarak görülebilecek bu yaklaşım, ilişkili olduğu düşünülegelen bileşenleri şiirden atarak şiire *hafiflik* sağlar. Hafiflikle örtüşen konuşma dili, aleladelik, tabiilik, saflık, basitlik, iptidailik kelimelerinin yön verdiği bu sahici şiir arayışında şiir kendini edada temellendirir. Aynı zamanda şiirin nesirden farkına da işaret eden eda, anlayabildiğimiz kadarıyla nesrin yargıya varmak üzere vücut bulan sentaksından anlamın uçucu, ucu açık, yayılan bir durum olarak tecrübe edilmesine açılmakla ayrılmaktadır.

Karşı kutbunda yer alan şairane edayı Orhan Veli, mevcut şiirin kelime hazinesine kayıtlı ve mahkûm olmanın bir sonucu olarak görür. Ancak bu kelimelerin yukarıda anılan şiir bileşenleriyle hareket kazandığını düşündüğümüzde şairane eda bir bütün olarak karşı çıkılan mevcut şiirin temel bir vasfına dönüşmektedir. Buradan bakıldığında şairane edanın reddi, dili şiire bir ağırlık olarak davet eden; buna bağlı olarak da dilde yüceyi, aşkını, ideali işaret eden kelimelerin ve bu kelimelerin hareket kazandığı formların reddi olmaktadır.

Modern kent yaşamında hayatın nabzını sokakta tutan ve duyan İstanbul gezgini Orhan Veli şiiri; poetikasında bilincin dilin gerisine uzanabileceği bir noktayı varsaymış olmasıyla (sahici şiir) mistik ya da mitik olmayan başka bir metafiziğe (katı realizm) kapı aralamış görünmektedir.

Kaynakça

Benjamin, W. (2011). *Pasajlar*. (A. Cemal. Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.

Demirel, S. (2019). *Modern Türk şiirinde okur algıları (1860-1940)* (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Halman, T. S. (2011). Orhan Veli'nin edebiyatımıza katkıları ve şiirlerindeki "yenilik boyutları". S. Gümüş (Ed.), *Orhan Veli Kanık* içinde (s. 395-401). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Heidegger, M. (2013). *Hümanizm üzerine*. (Y. Örnek. Çev.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

almasıı"nda (2016: 24) yatmaktadır. Klasik şiiri çok iyi bilen, o yolda üstadlardan takdir kazanan şiirler de kaleme almış olan Orhan Veli, şimdi bambaşka bir şey yapmak istiyor, şiirin içine kurguyu yedirerek başkalarının adına, başkasıymış gibi konuşmayı deniyordu. Melih Cevdet'in Orhan Veli'nin şiirinde geçen çok sevdiğim salatayı bile / aramaz mı olacaktım dizelerine atfen "Salatayı sevmez, hiç yemezdi" (2016: 25) şeklindeki tespiti Orhan Veli'nin şiirde "başkasıymış gibi" konuşabilmeyi başardığını yani "poetik persona"yı inandırıcı biçimde kullanabildiğini gözler önüne serer." (Demirel, 2019, s.525).

Horozcu, O. R. (2011). Orhan Veli'nin ardından. S. Gümüş (Ed.) *Orhan Veli Kanık* içinde (s. 25-31). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Horozcu, O. R. (2009). Biraz Garip biraz Orhan Veli. F. Özdem (Ed.), *Şiir konuşması* içinde (s. 227-231). İstanbul: Yapı Kredi.

Kanık, O. V. (2014a). Genç şairden beklenen. A. Tunç & İ. Yılmazyurt (Ed.), *Şairin işi* içinde (s. 195-197). İstanbul: Yapı Kredi.

Kanık, O. V. (2014b). *Bütün şiirleri*. İstanbul: Yapı Kredi.

Kaplan, M. (1994). *Şiir tahlilleri 2*. İstanbul: Dergâh.

Karakoç, S. (2014). *Edebiyat yazıları II*. İstanbul: Diriliş.

Necatigil, B. (2006). *Düzyazılar I*. İstanbul: Yapı Kredi.

Okay, M. O. (2009). *Poetika dersleri*. Ankara: Hece.

Sazyek, H. (1999). *Cumhuriyet dönemi Türk şiirinde Garip hareketi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.

Süreya, C. (2017). Orhan Veli'nin yanlışı. S. Özpalabıyıklar (Ed.), *Şapkam dolu çiçekle toplu yazılar I* içinde (s. 114-118). İstanbul: Yapı Kredi.

Tanpınar, A. H. (1992). *Edebiyat Üzerine Makaleler*. İstanbul: Dergâh.

Uyar, T. (1981). "Turgut Uyar'la Söyleşi". *Gösteri Dergisi*.

http://tabutmag.com/turgut-uyar-siirde-sairaneye-hep-karsi-oldum/(Erişim Tarihi: 20.06.2021)

28- Yaşar Kemal'in öykülerinde değerler

Menekşe YAVUZ[1]

APA: Yavuz, M. (2021). Yaşar Kemal'in öykülerinde değerler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 439-451. DOI: 10.29000/rumelide.1036566.

Öz

Yaşadığımız toplumla şekillenen insanî değerler, sosyo-kültürel aitlik açısından bir toplumu ayakta tutan en önemli yapı taşıdır. Toplumsal değerler olarak ele alınan; saygı, sevgi, anlayış, hürriyet, hak, hakkaniyet, eşitlik, yardımlaşma, dayanışma, dürüstlük, çalışkanlık, şefkat, merhamet, dayanışma kavramları aynı zamanda önemli birer kültürel miras niteliği taşır ve yeni nesillere ulaştırılması gereken önemli ahlâki ve toplumsal değerler arasında sayılır. Değerlerin nesilden nesile aktarılmasında edebiyat önemli bir rol üstlenir. Yaşar Kemal, eserlerinde çocukluğunda yaşamını sürdürdüğü çevrede maruz kaldığı birçok olayın şahitliği ile insanî ve toplumsal değerler adına birçok konu işlemiştir. Değerlerin toplumsal rolünün incelendiği bu çalışmada; Yaşar Kemal öykülerinde, adalet, hakkaniyet, barış, eşitlik, hürriyet, demokrasi, toplumsal refah ve insan haklarına dair değerlerle öykülerini harmanlamıştır. Hayat verdiği iyi ve kötü karakterlerle vicdan muhakemesinin yapılmasına ve insanî değerlerin okuyuculara aktarılmasına imkân verdiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda eserleri incelendiğinde Yaşar Kemal'in kaleme aldığı karakterlerin, insan sevgisi ve değerleri üzerinde şekillendiğini söylemek mümkündür. İyi ve kötü karakterlere dikkat çektiği öykülerinde Yaşar Kemal, bu iki karakteri çoğu kez karşı karşıya getirerek insanî değerlerin dayandığı kaynakları, doğru ve yanlışı okuyucuyla buluşturur, hayatlarını şekillendirmelerinde yol gösterici bir rol üstlenir. Öykülerinde ayrıca Anadolu insanının yoksullukla, olumsuz çevre koşullarıyla nasıl mücadele verdiğini anlatırken Çehov öykücülüğünü andırır. Anlatılarında içten samimi bir 'ben' vardır. İnsanların kendilerini kaptırdıkları düzenin acımasızlığını, bu düzende devletin yapamadıklarını yahut eksik yaptıklarını, derin bir anlamsal keskinlik ve yergi ile Anadolu insanını anlatır.

Anahtar kelimeler: Yaşar Kemal, edebiyat, toplumsal değerler, öykü

Values in the short stories of Yaşar Kemal

Abstract

Human values shaped by the society we live in are the most important building blocks that keep a society alive in terms of socio-cultural belonging. Considered as social values; The concepts of respect, love, understanding, freedom, right, fairness, equality, cooperation, solidarity, honesty, hard work, compassion, mercy, solidarity are also important cultural heritages and counted among the important moral and social values that should be conveyed to new generations. Literature plays an important role in transferring values from generation to generation. Yaşar Kemal, in his works, has covered many subjects in the name of human and social values, witnessing many events he was exposed to in the environment he lived in his childhood. In this study examining the social role of values; In his stories, Yaşar Kemal blended his stories with the values of justice, equity, peace,

[1] Öğr. Gör., Haliç Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (İstanbul, Türkiye), menekseyavuz@halic.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1260-4349 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036566]

equality, freedom, democracy, social welfare and human rights, and it has been determined that he allows the judgment of conscience and the transfer of human values to the readers with the good and bad characters he brings to life. In this context, when his works are examined, it is possible to say that Yaşar Kemal is shaped on the characters, human love, values and tolerance. In his stories in which good and bad characters draw attention, Yaşar Kemal often brings these two characters face to face, bringing together the sources of human values, right and wrong, and plays a guiding role in shaping their lives. While telling how Anatolian people struggle with poverty and adverse environmental conditions in his stories, he also reminiscent of Chekhov's storytelling, while telling how Anatolian people struggle with poverty and adverse environmental conditions. There is a sincere 'I' in his narratives. It tells the Anatolian people with a deep semantic sharpness and satire, about the cruelty of the order in which people have lost themselves, what the state could not do or what was done incompletely.

Keywords: Yaşar Kemal, literature, social values

Giriş

Edebiyatta toplumsal ve sosyo-kültürel boyutun varlığı bakımından roman ve öykülerin yeri ayrıdır. Roman ve öykülerde toplumsal gerçeklik tüm şeffaflığı ile okuyucuyla buluşturulur, birey ve toplum arasındaki problemler ele alınır. Türk edebiyatının toplumsal şartlar ile paralel olarak gelişim ve değişim gösterdiği bir gerçektir. Toplumsal değişmenin, hürriyet isteklerinin, demokratik atılımların yoğunluk gösterdiği dönemlerde edebî türlerden roman ve öyküye olan ilgi artar.

1950'den sonra öne çıkan en önemli isimlerden biri olan Yaşar Kemal'in çok sayıda eseri uluslararası alanda tanınır olmuştur. Eserleri, Cumhuriyet döneminde Türkiye'nin mevcut gerçekliğine dair çok sayıda sosyal olgu ve sembolü içerisinde barındırır. Eserlerin coğrafyası, Çukurova'dan başlayıp İstanbul'a kadar uzanan geniş bir yelpazeyi kapsar. Bu bağlamda eser içerikleri ağalık, eşkıyalık, mübadele, fakirlik, kırsal yaşam, savaşların insanî sonuçları yanında çok sayıda toplumsal olgulardan meydana gelir. Öykülerinde de toplumsal anlamda dışlanmış, güçsüz, hakkı yenen, ayrımcılığa maruz kalan insana dikkat çeker. Tanıklık ettiği toplumsal ve tarihsel olayları öykü karakterlerine uyarlar ve bu anlamda toplumsal meseleleri yansıtır.

Bilhassa dil bakımından yetkinliği, sosyo-kültürel bakımdan karakter meydana getirmedeki becerisi, roman kurgusundaki yeteneği ve toplumsal duyarlılığı ile Yaşar Kemal'in edebiyat dünyasında önemli bir yeri vardır. Bu çalışma ile Yaşar Kemal'in öykülerinde okuyucu ile buluşturduğu "değerler" i nasıl ele aldığı, okuyucuya nasıl aktardığı, sembol ve öğeleri ne şekilde kullandığı analiz edilmiştir.

Toplumsal yaşamda "Değer" kavramı ve önemi

Değerle ilgili tanımlamalar, disiplinler arası farklılık gösterir. Felsefe alanında değer; "özne veya zihnin teorik açıdan tavır ya da yöneliminin yanı sıra pratik bir yönelim" olarak ifade edilir. "Değer" öznenin kendisine, kişisel amaç ve eylemleri dışında kendi özelliklerine ek olarak sonradan edindiği bir özelliktir. Değerler, kişiler tarafından nesnelleştirilmektedir (Güngör E. , 1993). Değerler, bilhassa felsefe ve sosyal bilimlerin ele aldığı en önemli kavramlardan biridir. Bu bağlamda değerlerle ilgili geniş bir literatürden bahsetmek mümkündür. Toplumsal hayatı açıklamak hususunda değer kavramı sosyolojik kaynaklarda sıklıkla kullanılmaktadır (Avcı, 2007).

Sosyal bilimler literatüründe değerler, farklı yönlerle ele alınır ve dolayısıyla birbirinden farklı şekilde tanımlanır. En yaygın tanımlamalarda değerler; istenilen, bireylerin hayatlarında kılavuzluk görevi gören, önem dereceleri göreceli olan hedefler olarak ifade edilir. Değerler, sosyal ahlak çerçevesi içerisinde ele alınmaktadır (Güngör E. , 2010). Değerlerin psikolojik bakımından öne çıkan tanımlamalarında ise toplumda herkesin amacının olması, kişilerin kendilerinin de eylemlerinin seçimini meşrulaştırılması için kullanılan ölçütler olarak ifade edildiği görülmektedir. Genelleştirilmiş inançlar olarak ele alınan değerler, Lenski tarafından iki grup olarak sınıflandırılmıştır; *Pragmatik ve İdeal Değerler*. Pragmatik değerler, bir toplumu oluşturan üyelerin sosyal yaşamlarını devam ettirmeleri için birbirlerine muhtaç oldukları inançlardan kaynaklanan hem bireylerin hem de toplumun yararlarını kapsayan, uygulanma olanağı ideal değerlerden daha fazla olan; "hırsızlık yapmamak, dürüst olmak, çalışkan olmak, güven vermek gibi ahlaki değerler bu sınıfta ele alınmaktadır. İdeal değerlerde ise; "bütün insanlar kardeştir", "herkesi kendini sevdiğin şekilde sev" gibi gerçeklikte uygulanma durumu daha düşük, daha çok hayali paradigmalara yakın beklentilere dair inançlar olarak ifade edilmektedir (Göz, 2014).

Değerler, insanlığın varlığından bu yana gündemde olan kavramlardan biridir. Değerler; bireyler tarafından kabul edilen, hedef, amaç ve maddi / manevi, pozitif veya negatif anlamda benimsenmiş ve insanların yaşamlarında aktif olan olgulardır. Toplum varlığını devam ettirmek için değerlere gereksinim duyar.

Toplumsal yapının bir düzene tabi olması kümeleşmenin alelâde bir toplum yığını olmadığını kanıtlar. Bu anlamda her toplumun değerlere ihtiyacı vardır. Değerler, kültürle özdeşleşerek diğer kültürlerden farklılaşır. Bu minvalde değerler, kültürü diğer toplumlardan ayırarak, devlet sınırları içerisinde milli birlik ve beraberlik kavramlarını pekiştirir. Toplum açısından kabul görmüş hal ve hareketler, düşünce ve bakış açıları bireyler dışında gelişir. Bu nedenle toplumsal bilincin zaman zaman kişisel bilince dayatmalarda bulunduğu, kişileri şekillendirmeye çalıştığı iddia edilir. Dolayısıyla toplumsal değerlerin, zorlayıcı bir yanının olduğu ve kendilerini kabul ettirme konusunda baskıcı olduğunu söylemek mümkündür.

Toplumların her birinde genel değerler kapsamında hüküm, karar ve görüşlerin tanımlandığı yargılar bulunur. Bir toplum içerisinde kişilerin birbirleri arasında ilişkilerini yönlendiren, erdemli davranışlar olarak nitelendirilen değerler, insanların temel hak ve özgürlüklerinin günlük hayat içerisinde uygulanmasını, ihlallerinin ortadan kaldırılmasını hedeflemektedir. Bu anlamda toplumsal değerler insan hakları ile de doğrudan ilişkilidir. Toplumsal değerlerini benimseyen ve yaşamını bu anlamda yönlendiren kişilerin evrensel değerlerin uygulamasında da etkisi yadsınamaz bir gerçektir. (Keskin, 2016)

Toplumsal değerler olarak ele alınan; *saygı, sevgi, anlayış, hürriyet, hak, hakkaniyet, eşitlik, yardımlaşma, dayanışma, dürüstlük, çalışkanlık, şefkat, merhamet, dayanışma* kavramları aynı zamanda önemli birer kültürel miras niteliği taşımakta ve yeni nesillere ulaştırılması gereken önemli ahlakî ve toplumsal değerler arasında sayılır. Bu değerleri benimseyen ve özümseyen kişilerden meydana gelen toplumların, insan hakları ve özgürlükleri açısından çok daha sorunsuz medeniyetler olacağı düşünülür. Bu nedenle toplumsal değerlerin yeni kuşaklara aktarımı için çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmekte, kültürler arası iletişim ile bu değerlerin varlığını sürdürme konusu desteklenmektedir. Millî, ahlâki ve toplumsal değerlerin aktarımında sanat bu anlamda büyük önem taşır.

İnsanlar açısından değerler eğitiminin önemi ve gerekliliği, insanların makine ya da robottan öte duygu ve düşünceleri ile yaşamlarını sürdüren varlıklar olmasıyla ilgilidir. İnsanların zekalarının ve fiziksel yatkınlıklarının yanında onların değer veren, sevgi ya da nefret duyan, kıskanabilen, bağlanan, tutkuları olan, kin tutabilen, doğru ve yanlışı ayırt edebilen, kendi doğru ve yanlışlarının çerçevesini çizebilen, karakter sınırlarını belirleyen yönlerinden de bahsetmek gerekir. İnsanların bu yönlerinin doğru şekillerde eğitilmediği takdirde dengeli bir kişilikten söz etmek mümkün olmayacaktır (Kenan, 2007).

Genel olarak tüm tanımlamalarda insan, bilişsel ve mekanik yönleri ile dikkat çeker. Matematik problemi çözebilen, fizik ve kimya alanında başarılı, analitik düşünce sisteminin gelişmiş olması günümüzde insanların gelişmişlik seviyelerinde önemli kriterler olarak belirlenirken; şefkat, merhamet, özveri, vicdan gibi muhakemelerin göz ardı edildiği insanı yalnızca "nitel" boyutları ile bilen ve öğrenen nesillerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Değerler eğitimi bu kapsamda kişisel bazda insanı "insan" yapan özellikleri gün yüzüne çıkarırken, toplumsal açıdan da büyük önem taşımaktadır. Birbirinden farklı birçok karakteri içerisinde barındıran bir toplumda, toplumsal ve insanî değerlerin bilincinde, karakteri sağlam olan kişilerin çokluğu toplumlar için son derece önemlidir (Meydan, 2014).

Bugün bir toplum içerisinde her alanda gözlemlenen ahlaki gelişmişliğin yetersizliği neticesinde ortaya çıkan olumsuzluklardan, hemen hemen tüm bireyler rahatsız olmakta ve bu durum her fırsatta dile getirilmektedir. Günümüz toplumlarında özellikle çocuk ve gençlerde çok daha fazla ortaya çıkan şiddet, saygısızlık, kötüleşen gençlik eğilimleri, hırsızlık, saldırganlık, madde bağımlılığı, argo kullanımı, sorumluluktan kaçış, erken cinsellik ve cinselliğin kötü kullanımı, aile birlik ve beraberliklerindeki bozulmalar, kitle iletişim araçlarındaki kullanım ve erişim yaygınlığı toplumlarda değerler eğitimine verilen öneminin artmasını gerekli kılmaktadır.

Toplumsal "Değerler"de edebiyatın rolü

Toplumsal değerler, kişilerin davranışlarını yönlendiren ve davranışlarını yargılayan olgulardır. Değerler bir toplumun, beklentilerini, ilgilerini, önemsedikleri ve üzerinde durdukları hususları göstermektedir. Kişilerin davranış biçimlerinde "ideali" ortaya çıkaran toplumsal değerler; kültürün en önemli yapı taşı olarak ifade edilmektedir. Toplumların zaman içerisinde birikimleri sonucunda ortaya çıkan değerlerin yine zaman içerisinde değişime uğraması kaçınılmazdır. Kültürler arası da farklılık gösteren değerler, toplum tarafından aynı paralelde kabul görmüş standartların tamamı olarak ifade edilir (Demiryürek, 2015).

Toplumsal değerler, ortaya çıktıkları milletlerin aynası görevinde olduğu için milletten millete farklılık gösterir. Bir toplum tarafından en çok ihtiyaç duyulan unsurlar, toplumun değer yargılarını meydana getirerek varlıklarını devam ettirmelerini sağlamaktadır. İhtiyaçların birbirinden farklı olması, her toplumun kendine ait kültürel ve toplumsal değerlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Fakat bazı değerler evrensel olarak kabul görmektedir. Temel eğitim olarak okullarda kişilere aktarılması amaçlanan evrensel değerlerin eğitim-öğretimin tamamlayıcı unsuru olarak sınırlandırılması mümkün değildir. Toplumsal değerler ile ilgili eğitimler çocuğun doğumu ile başlamakta ve ölümüne kadar yaşamının tüm evrelerinde devam etmektedir. Değerlerin bu anlamda kişilere aktarılması, o günün şartlarına adapte olunması açısından da büyük önem taşır. Böylelikle kişiler bireysel ve sosyal açıdan gelişimlerini sağlar. Kişi, toplumsal değerlerle hayatında doğru ve yanlış seçimi yapmakta da tereddüt yaşamayacak ve hayatını bu değerler ile şekillendirecektir. Toplumsal değerler bu anlamda toplumsal düşünce ve davranışların da temelini oluşturmaktadır (Akbalık, 2015). Bu bağlamda, toplumsal değerlerin ve kültürlerin yeni nesillere ulaştırılmasını sağlamak bir milletin varlığı açısından büyük

önem arz ettiğini söylemek mümkündür. Toplumsal değerlerin aktarımı ilk olarak bir insanın dünyaya geldiği aile ile başlamaktadır. Aile, sahip oldukları tüm toplumsal değerlerini çocuklarına aktarmak ile mükelleftir. Toplumsal değerler, kültürel ve toplumsal devamlılığın sağlanması açısından büyük önem taşır. Aynı zamanda, çocuğun soyut düşünme kabiliyetine erişmesiyle birlikte bu değerlerin öğrenilmesinin önemi de anlaşılmaktadır.

Küreselleşmeyle birlikte iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler sonucu kişiler yaşamın her evresinde toplumsal değerler ile karşı karşıya kalır. Toplumsal değerlerin kişilere aktarımında iletişim cihazlarına sıklıkla başvurulur. Kişilere günümüz bilgi çağında birtakım bilgilerin aktarımı yapılırken kişiyi her yönü ile toplumun bir üyesi haline getirme ve milli birlik beraberlik duygularını aşılama amacı taşınması gerekir. Çocukların kişilik gelişimi, kişisel sorumluluk bilinçleri bu değerlerin ne kadar doğru aktarıldığı ile yakından ilişkilidir. İlk önce aile ortamında sonra eğitim-öğretim hayatı içerisinde millî ve manevî değerleri tanımaya başlayan kişi, yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte bu eğitimi almaya çeşitli ortamlarda devam edebilir. Millî ve manevî değerleri yeterince tanımayan biri, geçmişle bağlantısını koparırken aynı zamanda bulunduğu çağa uyum sağlamada da problemler yaşamaktadır. Kişilik gelişiminde de bu durum olumsuz bir etmen olarak karşımıza çıkar. Kişinin kimliği ve kişiliği millî değerlere sahip çıkışı ile gelişim gösterir ve kişi bu değerlerle topluma karşı sorumluluk duygusu kazanır (Demirtaş, 2012). Günümüzde tüm toplumların amacı kendi değerlerini öğrenen, bilen, tanıyan, uygulayan ve yaşatan kişiler yetiştirmektir. Milli değerler bu anlamda kişilerin içinde yaşadıkları toplumla sentezlenmesini sağlayarak sosyo-kültürel açıdan aitlik duygusunu yeşertir.

İçerisinde barındırdıkları mesajların zenginliği ile edebiyat milli kültürel değerlerin diğer nesillere aktarımında evrensel bir kaynak rolü üstlenmektedir. Edebiyatın temel işlevlerinden biri bir topluma ait kültürün okuyucular ile buluşturulması ve öğrenilmesinin sağlanmasıdır. Bir diğer temel işlevi ise okuma-yazması olmayan kişilerde toplumsal değer ve ahlâki eğitimi üstlenmektir. Bu doğrultuda özellikle pedagojik bir araç olarak kullanılan folklor, içinde barındırdığı masallar ve ninniler ile çocukları bir bakıma disiplin altına alarak kişiliklerinin iyileştirilmesinde önemli rol oynar. Ahlâki semboller içeren edebî ürünler, kişilere iyi davranışları tembihlemek için kullanılır. Edebiyatın önemli bir diğer işlevi ise kabul edilmiş davranışları nesilden nesle ulaştırmaktır. Davranış ve inançların altını çizmenin yanında sosyal kontrolün sağlanması açısından da büyük önem taşıyan edebiyat, sosyal uyumun sürdürülebilmesinde önemli bir rol üstlenir (Aydın & Akyol Gürler, 2012).

Günümüzde hızla gelişen, değişen ve dönüşen teknolojik ürünler, kişiler arası sosyal ilişkileri giderek zayıflatır. Edebiyat ürünleriyle bu ilişkilerin yeniden güçlendirilmesi mümkündür. Kişilerin aile ve sosyal çevre ile etkileşimlerini sağlayan, yardımlaşmayı, iyiliği, sevgi ve saygıyı, dürüstlüğü aşılayan edebî eserler, özellikle toplumsal değerlerin hayat bulmasında ve devamlılığının sağlanmasında çok önemlidir. Her edebî eserin okuyucuya anlatmak istediği mesajının olduğu bir gerçektir. Bu anlamda edebiyat ürünleri içerisinde değerler eğitimini barındırmaktadır. İnsan hayatında tartışmasız bir öneme sahip kitaplar özellikle çocukluk döneminde kişilerin hayatında yer edinmeye başlamaktadır. Kişilerin henüz çocukluk çağındayken duyarlı bir düşünce yapısına sahip olması, nitelikli kitaplar okuması ile doğru orantılıdır. Bir milletin ilk önce çocuk edebiyatına sonrasında toplum edebiyatına dair ürünleri, ilgili milletin gelecek beklentisi ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğretim çağında kişilere kazandırılması hedeflenen toplumsal değerlerin edebî ürünlerle aşılanması tartışmasız kabul edilmektedir (Şimşek, 2015).

Roman ve öykülerde toplumsal değerler

Eğitim ve öğretim hayatı, kişilerin bilişsel ve motor becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynar. Bir bireyin her anlamda gelişmesini destekleyen en önemli unsur şüphesiz ki ailesidir. Eğitim hayatının başlamasıyla birlikte çevresi de genişlemeye başlayan bireyin gelişim etmenleri de aynı paralelde genişler. Aynı zamanda küreselleşmeyle iletişim teknolojileri alanında yaşanan gelişmeler bireyler arasındaki bilgi ve deneyim aktarımını da çok daha kolay hale getirmiştir. Fakat bilgiye bu kadar kolay erişilmesi birçok olumsuz sonucu da beraberinde getirir. Özellikle dijital ortamlarda elde edilen bilginin doğruluğunun sorgulanmasının ve bilgi kirliliğinin önlenmesinin gerektiği savunulmuştur. Medyanın olumlu birçok getirisi kadar olumsuzluklarının da olduğunun farkında olan kişiler teknoloji ile ortaya çıkan kültür yozlaşmasına mahal vermek istemese de bazı durumlarda yetersiz kalabilmektedir. Özellikle çevrede yaşanan değişimler dijital teknolojilere olan maruziyeti artırmaktadır. Bu maruziyet, bireylerin kişilerden çok kitle iletişim araçlarına olan ihtiyacını güdülemektedir. Günümüzde kullanımı adeta dayatılan kitle iletişim araçları yaşamın hemen hemen her alanında insanların karşına çıkmaktadır. Teknolojinin kişinin hayatını olumlu etkilemesi çocukluk çağındaki eğitim ile ilişkilidir (Han & Türkyılmaz, 2020).

Kişiler özellikle iyi ve kötü ayrımını, saygı ve sevgiyi, dürüstlüğü ve sorumluluk bilincini ailesinin toplumsal ve kültürel değer aktarımı ile gerçekleştirir. Değerler, doğuştan gelen olgular olmamakla birlikte, davranışların şekillenmesinde oldukça etkilidir. Anne ve baba davranış şekillenmesinde birey için kilit noktadadır. Fakat zaman içerisinde ebeveynlerin yanı sıra davranış gelişiminde farklı etmenler de ortaya çıkar. Bu etmenler içerisinde edebiyat büyük bir rol üstlenmektedir. Toplumsal ve kültürel değerlerin gerek öğretimi gerekse nesillere aktarımında edebî eserlerin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Edebiyat ürünleri, toplumu ayakta tutan iyi ve doğru olarak nitelendirilen değerleri dolaylı yollar ile estetik bir şekilde okuyucuya sunmaktadır (Sallabaş, 2012).

Kişiler, içinde bulundukları toplumlardan birçok yönde etkilenmektedir. Eğitim dönemi ve günlük yaşamları içerisinde okunan edebî eserler ile toplum içerisindeki yerlerini de belirlemektedir. Edebiyat içerisinde roman ve hikâye türü özellikle yorum ve değerlendirme kabiliyetlerini olumlu yönde etkilerken yaşamların da şekillenmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Değerlerin aktarılması sürecinde kişiler ile buluşturulan roman ve öyküler içerdikleri kültürel öğelerin zenginlikleri ile aktarımı çok daha kolay ve eğlenceli hale getirmektedir. Roman ve öykü içeriklerinin, yaşam döngüsü içerisinde karşı karşıya kalınabilecek problemlere verdikleri cevaplar ve tepkiler okuyucuya rehberlik etmektedir. Aynı zamanda insanların birbirinden farklı özellikler taşıyabileceğini, ayrı kültürlerin olduğunu, saygısız duygu ve düşünce örneklerinin varlığını sunarak okuyucunun aynı zamanda kendini tanımasını, diğer insanlar ile kıyaslamasını, benzer ve farklı noktaları yakalamasını, çevresinde yaşanan olayları anlamasını sağlamaktadır. Özellikle kendi toplumunun değer yargıları ile sentezlenmiş roman ve öyküler, dürüstlük, sevgi, başarı, çalışkanlık gibi evrensel değerleri de okuyucuya aktarmaktadır (Özbay & Kurtuluş Tayşi, 2009). Bu kapsamda toplumun benimsediği değerlerin gelecek kuşaklara aktarımında roman ve öyküler büyük rol oynamaktadır. Yazar, toplumuna dair değerleri eserlerine ne kadar çok sindirirse değer aktarımında da o kadar başarılı bir tutum sergilenmiş olur.

Edebiyat, geçmişten bu yana insanları çeşitli bakımlardan eğitmek, iyiyi ve doğru arasındaki ayrımı ortaya koymak için kullanılan önemli bir araç olmuştur. Edebî eserler toplumu ayakta tutan değerleri estetik bir kaygı doğrultusunda okuyucuya aktaran önemli vasıtalardır. Tanzimat dönemiyle birlikte çoğunlukla şiir ve sözlü geleneğe bağlı olan edebiyat roman ve öykü gibi yeni türler ile zenginleşmeye

başlamıştır. Tanzimat dönemi, edebî eserlerin çeşitliliğinin artması, makale, deneme, röportaj türlerinin yanında roman ve öykülerin de edebiyat dünyasında yer bulduğu bir dönemi kapsamaktadır.

Günümüzde de edebî eserlerin çoğunda gözlemlendiği gibi değer ve ahlâk öğretimi/eğitiminin Tanzimat dönemi eserlerinde de yer aldığı görülmektedir. Dönem yazarları edebiyatta edebî yönü ikinci planda tutarak edebiyatı toplumun gelişiminde ve eğitiminde önemli bir araç olarak kullanmıştır. Tanzimat döneminde ilk kadın roman yazarı unvanına sahip Fatma Aliye Hanım döneminde ses getiren birçok esere imza atmıştır. Kadın – erkek eşitliği, kadın eğitimi, kadının çalışma hayatındaki yeri, evlilik süreci, İslâm dininde kadının konumu, tek eşlilik – çok eşlilik, boşanma gibi kadının doğrudan ilgili olduğu konular, Fatma Aliye Hanım'ın eserlerinde dikkat çekmektedir (Karaca, 2011). Muhadarat isimli romanı da toplumsal değerler bakımından zengin öğreti değeri bulunan öğeler içermektedir. Roman içerisinde önemli konulardan biri toplum içerisinde ahlâk kurallarına karşı beslenen bağlılık olarak tanımlanan namus kavramı olmuştur. Muhadarat romanı içerisinde Sai Bey, üvey anne Calibe Hanım ve onun amcazadesi Süha Bey tarafından ortaya atılan, Mukaddem'in, sarhoş bir anında evin hizmetçisi Reftar ile gizli bir ilişki yaşadığı ve böylece nişanlısı Fazıla'yı aldattığı yönündeki iftira sonrasında Sai Efendi'nin Kızı Fazıla'ya söylediği cümlelerde namus kavramının dönem içerisinde ne kadar önemli olduğunun altı çizilmektedir:

> *"Ben senin bunu ne için yaptığını bilirim ama sen ondan ümidi kes! Mademki lakırdı bu kadar açıldı. Ben de sana şunu söyleyeyim ki senin bundan sonra Mukaddem'e varmak ihtimalin yok. Bunu hatırından sil de benim vakar ve haysiyetime dokunacak muamelatta bulunayım deme. Ben namus uğrunda değil evlat, canımı feda ederim"* (Hanım, 2012).

Halk kahramanlarının mücadelelerin yer verildiği Dede Korkut Hikâyeleri de değer eğitiminin önemli bir aracı olarak göze çarpmaktadır. Dede Korkut Hikâyeleri içerisinde aile birliği, saygı, sevgi, güven, cesaret gibi değerlerle şeref, dayanışma, vatan sevgisi, cömertlik, merhamet, toplumsal ve dinî değerlerin de aktarıldığı görülmektedir (Deveci, Belet, & Türe, 2013). Dede Korkut Hikâyelerinde kadın ve erkeğin birbirlerine verdikleri önem Dirse Han Oğlu Boğaç Han Hikayesinde Dirse Han'ın eşine söylediği cümleler ile dikkat çekmektedir:

> *"Beri gel başımın bahtı, evimin tahtı, evden çıkıp yürüdüğünde selvi boylum, kara saçı topruğuna sarmaşanım, kurulu yaya benzer çatma kaşlım."* (Özbay & Karakuş Tayşi, 2011).

Günümüzde oldukça önemli değerlerden biri olan saygı, Oğuz Türklerinin hayatlarında da önemli bir yerde olmuş ve özellikle devlet büyüklerine olan saygı Dede Korkut Hikâyelerinde sıklıkla vurgulanmıştır. Begil Oğlu Ermen Hikâyesi içerisinde yer alan "*Padişahlar Tanrı'nın gölgesidir. Padişahına asi olanın işi rast gitmez."* Cümlesi devlet büyüklerine duyulan / duyulması gereken saygıyı aktarmaktadır (Özbay & Karakuş Tayşi, 2011).

Edebî metinler dilin kullanımı ile hayat bulmaktadır. Öyküler, çok daha az kelime ile çok daha fazla duygunun uyandırıldığı ve okuyucusunun sıkılmadan okuduğu edebî metinler olarak ifade edilir. Türk edebiyatında öyküleri ile tartışmasız bir yere sahip olan Memduh Şevket Esendal'ın eserlerinde değer aktarımı açısından; aile birliği, adalet, özgürlük, barış, çalışkanlık, dayanışma, güven, hoşgörü, misafirperverlik ve duyarlılık değerlerinin üzerinde durulduğu görülmektedir.

Memduh Şevket Esendal, Gödeli Mehmet adlı eserinde; *"Parlak bir sema altında bu kocaman çayırda başıboş koşup eğlenen yavruların hallerini gördükçe İstanbul"un rutubetli bahçelerinde hapsedilen arkadaşlarına derin derin acıdım."* (Esendal M. Ş., 2007), Bir Kucak Çiçek isimli eserinde;

> *"Birçokları burasını parası için istediler. Ben insanlığa hizmet için istedim. Ben para kazanmak için hekimlik etmeyi bir alçaklık bilirim. İzmir'de adı lazım değil, büyüklerden biri bir rapor istedi. Ne kadar para istersen vereyim, dedi. Affedersiniz, biz yolsuzluk yapamayız, para için de çalışmıyoruz, dedim. Meslek parayla olmaz."* (Esendal M. Ş., 2005)

Cümleleri ile duyarlılığın altını çizmiştir. Türk öykülerinde önemli yeri olan önemli isimlerden biri de Orhan Kemal'dir. Şiirleri ile edebiyat dünyasına giren Orhan Kemal romanları ve hikâyeleri ile çok daha dikkat çekmiştir. Ekmek Kavgası isimli hikâye kitabında toplumsal gerçeklikleri eleştiren tarzı ilgi uyandırmıştır. Toplumcu gerçekçi bakış açısını kendi gözlem ve eleştiri gözü ile birleştiren Orhan Kemal bu öyküde savaş döneminde askeri birliğin mutfaktaki artık besinlerle karınlarını doyurabilen sefalet içerisindeki insanların açlık korkularını ele almıştır. Toplum içerisindeki güçlü ile ezilen, ağalar ve köylüler, işçiler ve işverenler, zengin ve fakir çatışmaları kaleme alınarak alt tabakadaki kişilerin hayatlarından kesitler yorumlanmıştır. Fakirliğin yanında çaresizlik teması üzerinde de yoğunlaşan Orhan Kemal, sosyal adaletsizliğe de dikkat çekmiştir. Günümüzde hala gerçekliğini koruyan bu hikâyeler toplumsal değerlerin aktarımında da önemli rol üstlenmiştir.

> *"Koşuyorlar, gidiyorlar, geliyorlar, tutuyorlar, koparıyorlar... Yığın yığın, vıcık vıcık, sürü sürü insanlar... Üzerinize atlıyor, lokmanızı ağzınızdan kapıyorlar Beyefendi. Beyefendi, insanlar kurt gibi, kurtlar gibi saldırıyorlar Beyefendi!", "Bazen bir kemik parçası yüzünden insanlarla, köpekler arasında da kavgalar oluyordu."* (Kemal O. , 2008)

Cümlelerinde insanlar arasındaki eşitsizlik, üstünlük taslama, maddiyata yönelme, manevî değerleri göz ardı etme gibi toplumsal sorunlara dikkat çeken eserde, aynı zamanda kadınların toplum içerisindeki yeri, işçi problemleri, çocuk hakları ve çocuk işçileri, şehre çalışmak için gelen insanların maruz kaldıkları sorunları toplumsal değerler çerçevesinde ele alınmıştır.

Türk edebiyat tarihi içerisinde önemli isimlerden bir diğeri olan Sabahattin Ali, öykülerinde toplumsal değerlere yer veren ve toplumsal değerlerin aktarımında akla gelen isimlerden biridir. Sanat anlayışı açısından toplumcu bir yazar olan Sabahattin Ali, öykülerinde toplumsal sorunları ele alırken kent sorunlarından ziyâde köylü kesimin dertlerine yoğunlaşmıştır. Kağnı-Ses isimli eseri içerisinde yer alan Bir Skandal, Köpek adlı öykülerinde ve Yeni Dünya isimli eseri içerisinde yer alan Bir Konferans ve Sulfata adlı öykülerinde aydın ve köylü arasındaki kopuklukları kaleme almıştır. Köpek adlı öyküde;

"Merak ediyorum ayol, ben hiç köylü görmedim ki!" (Ali, 2019) Cümlesi ile aydın kesime mensup bir genç kızın hayatında daha önce hiç köylü görmediğini vurgularken, Sulfata isimli öyküsünde eşi sıtma hastalığına yakalanan bir köylünün kasabadaki doktor tarafından uğradığı hakaretler şu cümleler ile ifade edilmiştir; "Ne laf anlamaz hödük şeylersiniz! Kanun var, nizam var, size yol gösteriyoruz, daha da kafa tutuyorsunuz. Defolun şuradan! ..." (Ali S. , 2003). Değirmen isimli eserinde yer alan Bir Gemici Hikayesi'nde ise işçi ve işveren ilişkilerine dikkat çeken Sabahattin Ali bu öyküde, hakların bilincinde olan bir işçi kitlesini kaleme almıştır. Gemideki kaptan ve mürettebat arasındaki eşitsizliğe tepki gösteren işçiler, hakları için mücadele etmekte ve adaleti savunmaktadır.

Yaşar Kemal öykülerinde "Değerler"

Edebî bir eserin anlaşılması, sanatçının yorumunun okuyucu tarafından değerlendirilmesiyle mümkündür. Modern Türk roman ve hikâyelerinde büyük ustalardan biri olarak nitelendirilen Yaşar Kemal, bir toplumu ilgilendiren her değeri eserleri ile harmanlamış ve okuyucusuna sunmuştur. Özellikle insan sevgisi ve özgürlük değerlerini aktardığı eserlerinde sevgi, hakkaniyet, ümit ve özgürlük öğelerini kendi yorumu ile paylaşır.

Yaşar Kemal genel olarak eserlerinde yaşanmış olaylara değinir. İnsanların hayat tecrübelerini işlerken, okuyucuya olayları kendi yorumu ile sunmaktadır. Çoğunlukla umutlu, korkuları ile başa çıkabilen, sevgi dolu karakterler ile okuyucu arasındaki bağı kuvvetlendirirken insan ve toplumu derinden etkileyen sorunlara yoğunlaşır. Çoğu zaman Çukurova eşrafında şekillenen olaylara kendisinin de tanıklık ettiğini gördüğümüz eserlerinde Yaşar Kemal, toplum tarafından dışlanmış, güçsüz görülmüş, hakkı yenilmiş karakterlerin yanında durmaktadır (Nichanian, 2011). Yaşar Kemal eserlerinde insancıl bir felsefe ile toplumsal değerlerin aktarımında oldukça başarılı bir anlatım sergiler. Genellikle Çukurova ağalarının hikâyeleri ile şekillenen Yaşar Kemal eserlerinde insan ölümüne neden olan karakterler olduğu kadar ölüme karşı duran ve sevgi ile bütünleşmiş karakterler de yer alır.

Yaşar Kemal ilk uzun hikâyesini 1943 senesinde askerlik döneminde kaleme almıştır. *Pis Hikâye, Bebek, Dükkancı* isimli öyküleri Yaşar Kemal tarafından yazılan ilk hikayelerdir. 1952 senesinde Sarı Sıcak kitabında toplanan bu eserler 1965 sonrasında kaleme aldığı diğer öykülerin eklenmeleri ile *Sarı Sıcak Bütün Hikâyeler* ismini almıştır. Yaşar Kemal'in genel olarak eserlerinde tarımdan sanayiye geçiş sürecinde olan Türkiye'nin yaşadığı toplumsal sıkıntıları Çukurova'dan yola çıkarak okuyucuya aktarır. 22 öyküden oluşan bu eser içerisinde genel anlamda sefalet, fakirlik, şiddet, dayanışma, yardımlaşma, yozlaşma, doğa sevgisi, cinsellik gibi temalar işlenmiştir.

Yaşar Kemal öykülerinin insanların çaresizliğine ve yoksulluğuna dikkat çektiği görülür. 1944 senesinde ilk öyküsü olarak bilinen *"Pis Hikâye"* Yaşar Kemal'in klasikleri arasında yer almaktadır. Günümüzde hala karşılığı bulunan trajedilere yer veren bu eserde ~~işlenen~~ kırsal dünya içerisindeki ahlâk anlayışı ile namus kavramı üzerinde durularak bir köyde toplumsal ve kişisel pisliklerin yok edilme mücadelesi okuyucu ile buluşturulur. Öyküde dikkat çeken, dağ köylerinden getirdiği kadınları satan Cabbar Gülenoğlu'nun köylünün cesaretlendirmesi ile Fas Osman'a sattığı avrattır. Fas Osman'a bu hediyeyi alan ablası Hürüce Kadın'dır. *"Yeter ki avrat gibi malın olsun elinde. Kim olsa kapışır. Yüz lira ne ki yani, hem tarlada işini görür, hemi evde, hemi yatakta."* (Yaşar, Pis Öykü, 2007) *Cümleleri ile* kadın, cinsel obje olarak nitelendirilen, metalaştırılan, üzerinden para kazanılan ve cinsel ihtiyaçları tatmin eden bir mal olarak dikkat çekmektedir. Fadık'ın hikâyesine ev sahipliği yapan bu eser çok eski görünse de insanların varoluşundan bu yana karşı karşıya kaldıkları trajik olaylar bakımından tazeliğini maalesef günümüzde de korur.

İnsan sıcaklığıyla Çukurova üzerinden değindiği hikâyeleri topladığı *Sarı Sıcak* kitabı içerisinde yer alan öykülerde genel olarak insanların küçük hayalleri için ne denli bedeller ödedikleri yansıtılmaktadır (Erden, 1993). İnsanların yoksullukla mücadele ederken bu arada oradan oraya savrulan ve hayatın içerisine erkenden atılan çocuklar ve kadınların kaleme alındığı *Sarı Sıcak* eserinde Yaşar Kemal'in gerçekçiliği ön plana çıkar. Kitapta yer alan öykülerde çok sıradan ihtiyaçların veya düşük maliyetli hayallerini gerçekleştirmek için minik bedenleri ile büyük mücadelelere giren çocukların acıklı dramları özellikle dikkat çeker.

Sarı Sıcak eserine ismini veren öyküde küçük bir çocuk olan Osman'ın küçük yaşta yakıcı sıcak altında tarlada çalışmak zorunda olduğu anlatılır (Yaşar, 2007). Günümüzde de hala çocuk yaşta hayatın içerisine atılmak mecburiyetinde olan, okul yerine işe giden ve aile geçimine ortak olan birçok çocuk bulunmaktadır. Toplumsal gelişimin en önemli göstergelerinden biri olan eğitimde aksamalara yol açan çocuk işçiler bugün de hala toplumda kanayan bir yaradır. Öykülerde çocukların gerek bedensel gerekse duygusal olarak maruz kaldıkları şiddet dikkat çekmektedir.

Yaşar Kemal'in eserinde ana isim olarak kullandığı "Sarı Sıcak" ismi içerisinde geçen "sarı" rengi hüznün, hastalığın ve yoksulluğu temsil eder. Aynı zamanda güzellikler ve başkaldırılar da diğer renklerin dilinden yola çıkarılarak betimlenir. Masmavi gökyüzü, ak ak leylekler, pespembe yanaklar, kızıl kan… Bu nedenle öykülerde yalnızca toplumun gerçekleri değil dilin ustalıklı kullanımı da (ya da) dilin çağrışım zenginliği de dikkat çeker.

İstanbul'da geçen *Ağır Akan* Su isimli öyküsü ise Kerem Usta isimli başkahraman ile hayatında olan hiçbir şeyi seçme şansı olmayan karısı ile bu küçük dünyalarında ne kadar mutlu olduğunu anlatır. Her işte çalışan, evlendiği kadını ve çocuklarını seven, oturduğu gecekondudan memnun olan Kerem Usta'nın karısı çalışmak için Almanya'ya gitmiştir. Zamanla karısı hakkında çıkan dedikoduların dozu giderek artmış hatta bu dedikodular karısının Almanya'da çocuk sahibi olduğuna kadar varmıştır. Bu dedikodular ile deliye dönen Kerem Usta Almanya'ya gidip karısını öldürmeyi düşünse de sonrasında vazgeçer:

> *"Dayan Kerem Usta, dayan iki gözüm, dayan kardaşım. Yüreğini dört okka eyle. İnsanın her şeysiyle, tüm alçaklığıyla başa çıkarsın, kendi kendini aşağılamış, kendini kandıran insanın aşağılaşmasıyla başa çıkamazsın. Dedikodu yapan insan dedikodu yaptığını bilir, onun aşağılık bir iş olduğunu da bilir… Kendi gözünde kendini aşağılar. Bu insanı kendisi kadar kimse aşağılayamaz. Onun için dayan aslanım, dayan Kerem Ustam, dayan elleri güzelim…"* (Kemal Y. , 2007)

Cümleleriyle aynı zamanda Kerem Usta'nın diğer insanlar tarafından maruz kaldığı psikolojik baskı da hissedilir. Toplumsal değerler her topluma özgü şekillenebilen davranış ve kültür biçimleri olarak ifade edilse de iftira atmak, yalan söylemek, dedikodu yapmak, hırsızlık yapmak gibi davranışların kötü ve toplumsal değerlere aykırı olduğu evrensel bir gerçektir. Yaşar Kemal bu eserinde değindiği bu cümlelerle kendini kandıran, kendi yaptığı yanlış davranışların farkında olup yapmaya devam eden insanların aşağılık kişiler olduğunu anlatır.

Yaşar Kemal *Beyaz Pantolon* isimli öyküsünde ise giymek istediği beyaz bir pantolon ve ayakkabıyı alabilmek için ağır bir işte çalışmak zorunda kalan Mustafa'yı anlatır. Karşısına çıkan Hasan Bey ona üç gün üç gece uyumadan devam edilecek fakat sonunda istediklerini alabilecek ücretin olduğu bir iş teklif eder. İşin ne kadar zor olduğunu hem annesinden hem de Cumali Amca'sından işitse de

> *"Mustafa durdu durdu, sonra kasabaya doğru birkaç adım attı. Ayakları geri geri gidiyordu sanki. Yürümekten vazgeçti. Gözünün önünden beyaz pantolonlar –ne olursa olsun, beyaz olsun da-, beyaz bulutlar, beyaz çamaşırlar, pamuk yığınları, bir sürü beyazlıklar uçuşuyordu."* (Kemal Y. , 2007)

Cümleleri ile Mustafa'nın beyaz pantolon hayalinin ne kadar masum ve güçlü olduğu görülür. Fakat öyküde gece gündüz çalışan Mustafa'nın Cumali'nin kıskançlığına ve tuzaklarına düştüğü görülür. Hasan Bey'in gelmesine yakıt vakitlerde Mustafa'yı dinlenmeye yollayan Cumali, işin sonunda gece gündüz çalışan Mustafa'nın hakkı olan iki günlük yevmiyeyi de alır. Hak yemek, kul hakkına girmek toplumsal değerler açısından büyük önem taşır. Mustafa'nın emeklerinin hakkının yendiği, iş yerindeki kıskanç ve kötü kalpli birinin tuzağına düştüğünü aktaran eser en sonunda hayallerine kavuşup Beyaz Pantolon ve yazlık ayakkabı alan Mustafa karakteriyle dürüstlük, çalışkanlık ve azim gibi değerlerin ne kadar kıymetli olduğunu anlatır.

Yeşil Kertenkele isimli öyküsünde ise babası belli olmayan İbrahim'in kendisi ile dalga geçen yaşıtlarından kaçarak doğaya ve hayvanlara sığınması konu edilir. İstanbul'da geçen *Kalemler* isimli eserinde ise başkahraman olan Neriman'ın kendisini okuldaki arkadaşlarına kalemleri ile kabul

ettirmeye çalışması anlatılır. Neriman'a kalemleri çöpçü olarak çalışan babası çöplükten toplayıp vermektedir. Neriman'ı kıskanan arkadaşları ise Neriman'ın kalemlerini çaldığını iddia ederek onu okul müdürüne şikâyet etmektedir. Neriman kendisini düştüğü durumdan kurtarmak için yalan söyleyerek bu yalanı babasının da devam ettirmesini ister. Kızının üzülmesini istemeyen baba bu isteği kabul eder. Bu eserde Neriman'ın hayal dünyası ile çocuk psikolojisi, çevredeki kötülükler, insanların haset ve kıskançlıkları aktarılırken aynı zamanda iftira ve toplum içerisindeki eşitsizlik dikkat çekmektedir (Kemal Y. , 2007).

Şahan Ahmed isimli öyküsünde de umutla, dişiyle, tırnağıyla çabalayan Ahmed'in bu çabalar sonucunda elde ettiği tarlasını Ahmed'i kıskanan köylülerin şikâyetiyle ağaya kaptırması anlatılmıştır. İnsanoğlunun zalimlikleri ile karşı karşıya kalan Ahmed'in kendisine yapılan kötülüklere karşı hırslanmasını anlatan öyküde "'*Ağa', dediler, "sende iş kalmadı gayrı. Dağların ağası, zengin Şahan Ahmed oldu. Diyor ki, bu tarla bende varken, Ağa da ben paşa da.*" Cümleleri ile insanların kıskançlık ile bir insanın emeklerini, çabalarını, alın terini nasıl çöp ettikleri görülmektedir. Yeni bir tarla açmak için başkaldıran ve hırslanan Ahmed'in bu isyanı Yaşar Kemal'in romanlarındaki direnişlerin yanında oldukça sönüktür.

Sonuç

Yaşar Kemal, eşitsizliğin hüküm sürdüğü, hakkaniyetin olmadığı ve ağalar tarafından halkın baskılandığı, küçük görüldüğü, katillerin her geçen gün arttığı, toplumun giderek fakirleştiği, şiddetin dozunun yükseldiği ve insani değerlerin görmezden gelindiği bir ortama tanıklık etmiş bir yazardır. Maruz kaldığı bu ortam onun eserlerinin şekillenmesinde büyük rol oynamıştır. Yaşar Kemal, bilişsel ve duygusal tablosu ve kendi gözlem yeteneği ile kendi çocukluğunda maruz kaldığı olayları, çevresinde seyreden olaylar ile sentezleyebilme yeteneğine sahiptir. Bu yeteneği ile toplumda gözlemlediği tüm kötülükleri karakterler üzerinden okuyuculara aktarmayı hedefleyen Yaşar Kemal, hemen hemen tüm eserlerinde insani ve toplumsal değerlere dair yansıtmalarda bulunurken aynı zamanda bir toplumun sanat ve edebiyat yolu ile geliştirilebileceğine, değiştirilebileceğine olan inancını da vurgulamaktadır.

Toplumsal yaşam içerisindeki birçok değere ve ögeye dokunan Yaşar Kemal eserlerinden bir kısmının incelemeye tabi tutulduğu bu çalışmada, eserlerin zengin bir kültürel çerçevede şekillendiğini, insan sevgisinin ön planda tutulduğu, eserler içerisinde yer verilen kötü karakterler ile bir toplum içerisinde neyin olmaması, neyin doğru neyin yanlış değerlendirilmesi gerektiğini okuyucunun vicdan mahkemesine bırakmaktadır. Çoğu eserinde anlatıcı olarak karşımıza çıkan Yaşar Kemal, genel olarak haksızlığa uğramış, adaletsizliğe maruz kalmış kişilerin yanında dururken aynı zamanda sefalet ile mücadele ile kadın ve çocukların da maruz kaldıkları olaylar üzerinde durmuştur. Özgürlük, umut ve mutluluk değerleri kapsamında birçok anlamlı mesajı okuyucu ile buluşturan Yaşar Kemal, en dayanılmaz acıların yaşandığı durumlarda bile umut ve insan sevgisinin altını çizmiştir. Doğa, kadın, çocuk temelleri üzerinde olayları aktarmayı tercih eden Yaşar Kemal, insan ilişkilerinin en önemli belirleyicilerinin sevgi ve insani değerler olduğunu savunur. Ağaların halka zulmü ile bürokrasideki acımasız yaklaşımları, kapitalist dünyanın, zengin ve fakir ayrımını, ezilen köylünün ve sömürgecilerin zulmünü ele alan eserleri, insan ve toplumun gerçekliği yansıtan bir ayna görevi görür. Yaşar Kemal'in Anadolu'nun gerçekliğini gözler önüne serdiği ve karakterleri ile okuyucunun içini ısıttığı öykülerinde Çukurova'nın tüm özellikleri görülebilmektedir. Yaşar Kemal'in öykülerindeki karakterlerinin hiçbiri çevre ve doğadan bağımsız değildir. Öykülerin karakterleri içerisinde özellikle çocuklar önemli bir yer tutmaktadır. Sarı Sıcak, Beyaz Pantolon, Yeşil Kertenkele öykülerinde kahramanlar çocuk karakterlerdir.

İnsan hem toplumla hem de doğa ile mücadele ederek ruhsal derinlikleri bu mücadele ile çizilmektedir. Karakterlerin hemen hemen hepsi zorluklar karşısında direnmesini bilen kişiler olsa da karakterlerin romanlardaki kadar değişim göstermediği ve baş kaldırmadıkları dikkat çekmektedir. "Sarı Sıcak" isimli öyküsünün başkahramanı olan Osman'ın yaşadığı acılar, "Beyaz Pantolon" isimli eserindeki Mustafa'ya yapılan, "Şahan Ahmed" öyküsündeki Ahmed'e yapılan haksızlıklar, "Ağır Akan Su" öyküsünde ise Kerem Usta'nın maruz kaldığı iftiralar ile İnce Memed'e ya da Salman'a dönüşmesi beklenmektedir. Fakat öykü karakterlerinde kişilerin romanlardaki başkaldıran kahramanlardan öncesinde nelere maruz kaldığı, onları doğuran asıl sebeplerin neler olduğu görülmektedir. Sefaletin, öfkelerin, hayallerin ve umutların dile getirildiği öykülerde karakterler mücadeleden çok kaçarak kurtulmayı çözüm olarak bulmuşlardır.

İnsan haklarının ve özgürlüğünün savunulduğu eserlerinde ülkesinin gerçeklerine sırtını dönmeyen bir yazar olan Yaşar Kemal, kişilerin de aynı şekilde bu gerçeklere hem gözlerini hem de vicdanlarını kapamaması gerektiğini ve insani değerlerin kazanılmasında, yeni nesillere aktarılmasında edebiyatın yadsınamaz bir öneminin olduğunu vurgulamaktadır. Okuyucusunun kendi içerisinde bir mahkeme kurmasına izin veren Yaşar Kemal'in en büyük mirası olan eserlerinin insanî değerler, barış ve adalet mücadelesinde günümüzde de önemli bir ilham kaynağı olduğunu söylemek doğrudur.

Kaynakça

Özbay, M., & Karakuş Tayşi, E. (2011). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(1), 21-31.

Özbay, M., & Kurtuluş Tayşi, E. (2009). Dede Korkut Hikâyelerinin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,, 21-31.

Akbalık, H. (2015). Değerler Eğitimi Bağlamında Hacı Bektaş-ı Veli'nin Eserlerinde Yer Alan Eğitsel Unsurlar. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Ali, S. (2003). Sulfata. Yeni Dünya (s. 129). içinde Yapı Kredi Yayınları.

Ali, S. (2019). Köpek. Kağnı-Ses. içinde Karbon Kitaplar.

Arseven, T. (2018). Yaşar Kemal'in "Yılanı Öldürseler" Adlı Romanı Üzerine Bir İnceleme. Folklor / Edebiyat Dergisi, 24(95).

Avcı, N. (2007). Toplumsal Değerler ve Gençlik. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Aydın, M. Z., & Akyol Gürler, Ş. (2012). Okulda değerler eğitimi yöntemler-etkinliklerkaynaklar. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Demirtaş, T. (2012). Değerler Eğitiminde Edebi Ürünlerden Yararlanma: Nasrettin Hoca Fıkraları. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Demiryürek, G. (2015). Çağdaş Çocuk Şiirinde Değerler Eğitimi (1980'den Günümüze). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Tezi.

Deveci, H., Belet, D., & Türe, H. (2013). Dede Korkut Hikayelerinde Yer Alan Değerler. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(46), 294-321.

Erden, A. (1993). Sarı Sıcağın Acımasız Yüzü. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 10(1), 87-104.

Esendal, M. Ş. (2005). Doktor Savdur. Bir Kucak Çiçek. içinde

Esendal, M. Ş. (2007). Bayram Günleri. Gödeli Mehmet. içinde

Göz, K. (2014). Toplumsal Değerler Bakımından Yaşama Hürriyeti. Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 85-201.

Güngör, E. (1993). Değerler Psikolojisi. İstanbul.

Güngör, E. (2010). Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Han, C., & Türkyılmaz, M. (2020). The Analyse Of Miyase Sertbarut's Novels In Terms Of Value Transfers. Türk Akademik Yayınlar Dergisi, 4(2), 122-151.

Hanım, F. A. (2012). Muhadarat. İstanbul: Özgür Yayınları.

Karaca, Ş. (2011). Fatma Aliye Hanım'ın Türk Kadın Haklarının Düşünsel Temellerine Katkılar. Karadeniz Araştırmaları, 31, 93-110.

Kemal, O. (2008). Ekmek Kavgası.

Kemal, Y. (1998b). Deniz Küstü. İstanbul: Adam Yayıncılık.

Kemal, Y. (2000a). İnce Memed. İstanbul: Adam Yayıncılık.

Kemal, Y. (2000e). Ağrıdağı Efsanesi. İstanbul: Adam Yayıncılık.

Kemal, Y. (2000g). Al Gözüm Seyreyle Salih. İstanbul: Adam Yayıncılık.

Kemal, Y. (2007). Ağır Akan Su. Sarı Sıcak. içinde

Kemal, Y. (2007). Beyaz Pantolon. Sarı Sıcak. içinde

Kemal, Y. (2007). Yeşil Kertenkele. Sarı Sıcak. içinde

Kenan, S. (2007). Modern eğitimin oluşum sürecinde değerler eğitimi nasıl zayıfladı? R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan, & M. Zengin içinde, Değerler ve eğitimi uluslar arası sempozyumu (s. 279-295). İstanbul: Dem Yayınları.

Keskin, Y. (2016). Değerler Hakkında Genel Bilgiler. M. Köylü içinde, Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi (s. 19-101). Ankara: Nobel Yayınları.

Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. Journal of Theology Faculty of Bülent Ecevit University, 1(1), 93-108.

Nichanian, M. (2011). Edebiyat ve Felaket. İstanbul: İletişim Yayınları.

Sadak, Y. (2017). Yaşar Kemal ya da Dionysos'un Dönüşü. İstanbul: Öteki Yayınları.

Sallabaş, M. E. (2012). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Ömer Seyfettin Hikayelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Bakımından İncelenmesi, 9(18), 59-68.

Şimşek, Ş. (2015). Kemalettin Tuğcu'nun Romanlarında Değerler Eğitimi. International Journal of Humanities and Education, 1(1), 79-104.

Yaşar, K. (2007). Bebek. *Sarı Sıcak*. İstanbul : Yapı Kredi.

Yaşar, K. (2007). Pis Öykü. Notos Kitap Yayınevi.

29- Memduh Şevket Esendal'ın "Bu Yollar Uzar" Adlı kısa öyküsünün metindilbilimsel açıdan incelenmesi

Haydar ÖZDEMİR[1]

APA: Özdemir, H. (2021). Memduh Şevket Esendal'ın "Bu Yollar Uzar" adlı kısa öyküsünün metindilbilimsel açıdan incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 452-467. DOI: 10.29000/rumelide.1036569.

Öz

Türk Edebiyatı'nın tanınmış öykü yazarlarından biri olan "Memduh Şevket Esendal", günlük yaşamın her hangi bir kesitini ele alıp anlatan "Çehov Tarzı" öykü türü yazıların bilinen etkili isimlerindendir. Çehov'un karamsar yanı yerine yaşama ümit, neşe ve kuvvet veren yazılar yazmıştır. Eserlerinde sade, anlaşılır, temiz ve pürüzsüz bir üslup yaratarak her kesimden okuyucuya hitap etmiştir. Seçtiği konularda karmaşıklıktan uzak durmuş çoğu zaman sıradan insanların hayatlarına odaklanıp onların yaşamları hakkında yazılar yazmıştır. Bu çalışmanın amacı "Memduh Şevket Esendal"ın "Bu Yollar Uzar" adlı öyküsü, metindilbilimsel bağlamda çözümlenmektir. Yaygın metin incelemelerinden farklı olarak, metnin yüzeyinde yer alan unsurlardan hareketle derininde ortaya çıkan anlamsal yapılara ulaşma yöntemi olan metindilbilim, çağdaş dilbilim araştırmalarında tümce boyutu aşılarak gerçekleştirilen çalışmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. 1970'lerden beri dilbilimin farklı bir dalı olarak uğraş veren metindilbilim, metnin içindeki tümceleri birbirinden bağımsız unsurlar olarak değil, aralarındaki yapısal ve anlamsal bağlantılar yoluyla bir bütün olarak ele almaya başlamıştır. Çalışmada metin ve metindilbilim hakkında bilgiler verildikten sonra adı geçen öykünün; küçük ölçekli yapı, (sözcüksel bağlaşıklık, eşdizimsel örüntüleme, yineleme, dil bilgisel bağlaşıklık, gönderim, eksilti, bağıntı ögeleri, zaman uyumu ve görünüş, işlevsel tümce yapısı ve örtük anlatım) büyük ölçekli yapı/bağdaşıklık (işlev, konu, başlık, içerik şeması, anahtar sözcükler, konu tümcesi/ana düşünce tümcesi, sözdizimsel biçem özellikleri, dilsel, anlamsal biçem özellikleri, anlatıcı bakış açısı, özet ve sonuç tümcesi) tespit edilerek öyküde var olan metindilbilimsel görünümler ortaya çıkarılmıştır. Çözümlemedeki temel amaç, metnin ana konusu ve bu konuyu meydana getiren alt konuların tespiti ve metnin görünen, anlaşılan kısmının yanı sıra derin yapısının yani metinde saklı olan unsurların meydana çıkarılmasıdır.

Anahtar kelimeler: Memduh Şevket Esendal, metindilbilim, çözümleme, kısa öykü

Investigation of Memduh Şevket Esendal's short Story Through These Ways in terms of linguistics

Abstract

Memduh Şevket Esendal, one of the well-known story writers of Turkish Literature, is one of the well-known influential figures of "Chekhov Style" storytelling who deals with any part of daily life. Instead of Chekhov's pessimistic side, he wrote articles that gave hope, joy and strength to life. In his writings, he appealed to readers from all walks of life using a simple, smooth, clear and clean style. He avoided complexity and focused on the lives of ordinary people and wrote about their lives. The purpose in this research, Memduh Şevket Esendal's story "Bu Yollar Uzar ar is tried to be analyzed in the text

[1] Arş. Gör., Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Hakkâri, Türkiye), haydarozdemir87@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8621-7988 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036569]

linguistic context. Unlike classical text analysis, text linguistics, which is a method of accessing the semantic structures emerging from the elements on the surface of the text, emerged as a result of the studies carried out by exceeding the sentence dimension in contemporary linguistics researches. Working as a separate branch of linguistics since the 1970s, text linguistics has begun to treat sentences within the text as a whole, not as independent elements, but as structural and semantic connections between them. After giving information about the text and linguistics in the study; small scale structure (lexical cohesion, iteration, syntactic patterning, grammatical cohesion, submission, subtraction, correlation elements, time matching and appearance, functional sentence structure and implicit expression) large scale structure/cohesion (function, title, subject, keywords, content schema, subject sentence/main thought sentence, syntactic style features linguistic, semantic style features, narrative perspective, summary and conclusion sentence). The purpose of the analysis is to identify the main subject of the text and the sub-topics that make up this subject and to reveal the visible, understood part of the text as well as the deep structure of the text, namely the elements hidden in the text.

Keywords: Memduh Şevket Esendal, text linguistics, analysis, short story

Giriş

Metin, doğru kelimelerin bir araya gelerek cümleler içerisinde uygun yerde bulunması ve ortaya çıkan cümlelerin de kendi aralarında anlamsal ve mantıksal yönden bir bütünlük oluşturması ile meydana gelen dilsel bir birliktir. Duvar nasıl tuğlaların özenle dizilmesiyle bir yapı olarak meydana çıkıyorsa, metin de kelimelerin cümleler içerisinde doğru anlatımların seçilmesiyle ve bunların dikkatli bir şekilde oluşan yapı içerisine serpiştirilmesiyle meydana gelir. Bu doğrultuda ilk metin tanımlarından birini yapan Koch, metni: "Bir bütünsellik anlatacak biçimde zamanda ve uzamda düzenlenmiş her tür cümle dizilimidir." şeklinde tanımlamıştır (Aksan ve Aksan, 1991, s. 93). Halliday ve Hasan ise metin tanımı için şunu söylemektedirler: Metni tümceler bütünü olarak görmek yanlış olur. Onlara göre metin, dilin kullanımındaki birimdir ve tümce veya tümcecik gibi dilsel bir birim değildir ve büyüklüğüyle tanımlanamaz. Metin, biçimsel değil, anlamsal bir birliktir. Metin tümcelerden oluşmaz, tümceler tarafından gerçekleştirilir ya da tümceler içinde kodlanır. Buna göre metin sözlü veya yazılı, mensur veya manzum, diyalog veya monolog biçiminde olabilir. Tek bir atasözünden tüm bir oyuna, bir anlık yardım çağrısından bir topluluktaki tüm gün süren bir tartışmaya kadar her şey metin olabilir. Metnin özünde biçimsel birlik değil, anlamsal birlik vardır. Metin kendisini oluşturan tümcelerin toplamından farklıdır (Halliday-Hasan,1976: 1-2). Bu kurallar çerçevesinde oluşturulmuş bir metni araştırma konusu yapan "metindilbilim" geleneksel dil bilgisinden ve metin çözümleme biçimlerinden farklılaşan bir yaklaşımdır. Vitacolonna Hartmann'ın 1964'te yazdığı text, texte, Klassen von Texten başlıklı makalesini metindilbilimin başlangıcı olarak kabul edilir. Hartman, insanlar birbirleriyle kelime veya tümceler vasıtasıyla değil metinler aracılığıyla iletişim kurduğu söyleyerek bundan dolayı da çalışmaların odak noktasının metin olmasını ileri sürerek metindilbilim adına bir dönüm noktası oluşturmuştur (Şenöz, 2005: 17-18). Metindilbilim ile alakalı yerel çalışmalara bakıldığında Berke Vardar'ın metinbilim yerine betimsel dil bilim tanımını kullandığı görülür. "Söylem Çözümlemesi" için de cümle sınırlarını aşarak daha üst düzeyde var olan söz varlıklarına yönelen çözümleme olduğunu söylemektedir. Hengirmen metindilbilimini, dili cümleler arası bağlantıları temel alarak inceleyen dil kullanımını metin üretme olarak gören metinleri bir bütünlük içinde ele alan bilim dalı olarak tanımlamış (Vardar, 2002, s. 39). Sözlem çözümlemesinde ise yine Vardar gibi cümlenin sınırlarının aşılması olarak benzer bir tanımlama yapmıştır (Hengirmen, 1999, s. 276). Bu söylenenlere bakıldığında cümleden daha fazla sözcenin söylem çözümlemesini meydana getirdiği görülür.

Dilbilimle alakalı yapılan çalışmalarda yazınsal söylemen fazla incelenen söylem türü olmasından dolayı metinbilimi kavramını ortaya koymuştur. Böylece metnin farklı yapıları bu yeni alanla ortaya konulmuştur. Her çeşit metin çözümlemenin özünü metin kavramı, dil edimleri ve metinsel tutarlılık kavramları oluşturmuştur (Kıran, 2001, s. 279). Söylem çözümlemesiyle metindilbilim biri yazılı diğeri sözlü ürünleri incelemeleri bakımından ayrılsalar da söylem çözümlemesi metindilbilim için bir bakış açısı oluşturmaktadır. Metindilbilime göre yapılan incelemelerde, metnin içindeki tümceler ayrı değil, metni bütün olarak oluşturan dil bileşenleri arasındaki bağıntılar ile metnin bir bütün olarak işlevi ve yapısı önemlidir. Bu doğrultuda metne yaklaşan metindilbilim, metin türüne bakılmaksızın her türlü dil olgusunu metin yapan kural ve ölçütleri belirler. Farklı metin türleri arasındaki değişik yapısal ve işlevsel özellikleri belirler. Metinler vasıtasıyla gönderme yaptıkları nesnel olgular arasındaki ilişkileri araştırır, metinlerin birçok katmanlı anlamsal yapılarını tespit eder. Dijk'e göre, metnin anlambilimsel yapısı (coherence) hem bir dizi tümce düzeyinde (küçük) hem de metnin bütünü düzeyinde (büyük) betimlenebilir. Metnin küçük yapısını, metnin bir yerindeki tek tek önermelerin yapısı ve bunlar arasındaki ilişkiler oluşturmaktadır. Büyük yapı ise bir bütün olarak metnin oluşturulması ile ilgilidir. Dijk'e göre, büyük yapı, tümcelerin derin yapısı ile örtüşmeyen, onların temelinde var olan bir anlambilimsel metin derin yapısına işaret eder (Akt. Aydın & Torosdağ, 2014). Metinler, üstlendikleri işlevleri kullanıldıkları bağlam sayesinde ortaya çıkarır. Metindilbilimin sunduğu bu bakış açısı, Dilidüzgün (2008), Aydın ve Torusdağ'ın (2013) da söylediği gibi metinlerin daha çok anlaşılmasına ve yorumlanmasına yardımcı olurken, ortaya çıkarılan metinlerin de daha fazla işlevsel olmasına katkı sağlayacaktır.

İlk defa okunduğunda anlaşılamayan, çözümlenemeyen, dikkatli ve özenli bir okuma yöntemi ile zaman gerektiren yazınsal metinler metin dilbilimsel çözümlemeler ile daha net anlaşılmakta, metin yazarının söylemek istediklerine ve mesajına zahmetsiz bir şekilde ulaşılmaktadır. Metnin temel konusu ve temel konuyu destekleyen alt konularının belirlenmesi, metnin görünen yapısının ötesinde derin-örtük yapısının ortaya çıkarılması metinbilim sayesinde olmaktadır. Bu doğrultuda inceleme konusuna yaklaşan metinbilim yapı taşı dil olan öykü, roman, deneme gibi farklı türleri metin yapan ölçüt ve kuralları saptar. Bu bağlamda kısa öyküler de metin özellikleri taşıdıklarından metindilbilimin araştırma alanına girmektedirler. Bu çalışmayla daha önce metin çözümlemesi yapılmayan Memduh Şevket Esendal'ın "Bu Yollar Uzar" isimli kısa öyküsünün metindilbilimsel bir bakış açısıyla çözümlenmeye çalışılmıştır. Çözümlemedeki amaç metnin temel konusu ile bu temel konuyu oluşturan alt konuların tespitinin yapılması ve metnin yüzeyde görünen, anlaşılan kısmının ötesinde anlaşılması zor olan derin yapısının yani metinde saklı-örtük olan unsurların ortaya çıkarılmasıdır.

Yöntem

Bu araştırmada Memduh Şevket Esendal'ın "Bu Yollar Uzar" adlı kısa öyküsü ele alınarak metindilbilimin araştırma alanına giren iki ögenin varlığına değinilmektedir: küçük ölçekli yapı, (sözcüksel bağlaşıklık, yineleme, eşdizimsel örüntüleme, dilbilgisel bağlaşıklık, gönderim, eksilti, zaman uyumu, bağıntı ögeleri, görünüş, işlevsel tümce yapısı ve örtük anlatım) ve büyük ölçekli yapı/bağdaşıklık (işlev, konu, başlık, içerik şeması, anahtar sözcükler, konu tümcesi/ana düşünce tümcesi, sözdizimsel biçem özellikleri dilsel, anlamsal biçem özellikleri, özet, anlatıcı bakış açısı ve sonuç tümcesi). Küçük ölçekli yapıyla ilgili bağlaşıklık ölçütleri Halliday-Hasan (1976) ve Beaugrande Dressler'den (1981) esinlenerek ele alınırken, büyük ölçekli yapı ile ilgili bağdaşıklık ölçütleri Beaugrande-Dressler (1981) ve Aydın ile Torusdağ'ın oluşturduğu modelden (Aydın ve Torusdağ, 2014: 117) esinlenerek ele alınmaya çalışılmıştır. Öyküde bu yapıların nasıl ortaya çıktığı açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın verileri, Yıldırım ve Şimşek'in (2003) belirtmiş olduğu nitel araştırmalar için kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan "yazılı dokümanların incelenmesi" yöntemiyle toplanmıştır. Çalışma için toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde bir analiz yapılarak metnin derin/örtük yapısında yer alan anlam katmanları ortaya çıkarılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bulguları aşağıda başlıklar şeklinde verilmiştir.

1. Küçük ölçekli yapı/bağlaşıklık

Bağlaşıklık, metinde oluşan anlama bakmadan metnin yüzey yapısında meydana gelen dilsel öğeler arasındaki ilişkidir. Metnin küçük ölçekli yapı bağlamında ele alınması, metnin yüzeysel betimlenmesini ve metnin dilsel yapıda ele alınmasını ve onun metin düzeyinde değil de tümceler düzeyinde değerlendirilmesini gerektirir. Bir metinde bütünlüğün sağlanması için birtakım bağlantıların kullanılması gerekir. Bunu oluşturmada tek ölçütün bağlaşıklık olduğunu ifade eden (Haliday ve Hasan, 1976:9)'a göre, bağlaşıklık kavramı, bir metnin ne anlama geldiğinden çok o metnin anlamsal bir yapı olarak nasıl oluşturulduğudur.

1.1 Sözcüksel bağlaşıklık

Bir metnin küçük ölçekli yapısında sözlüksel birimlerin kullanımı ile ilgili olan sözcüksel bağlaşıklık büyük ölçekli yapıyı hazırlayan dilsel düzenlemeleri içerir. Aynı doğrultuda anlamsal bir sürekliliği olan metinlerin bağlaşıklığı üzerinde çalışmak bir yönüyle sözcükler üzerinde çalışmayı gerektirmektedir. Ancak bu sözcükler bulundukları bağlamdan bağımsız olarak ele alınamazlar. Zira sözcükler bir bağlam içerisinde kullanıldıklarında temel anlamlarının dışında farklı bağlamsal anlamlar kazanırlar. Bir metnin bağlaşıklık yapısını incelerken o metnin söz varlığı ile ilgili düzenlemeler ön plana çıkmaktadır. Sözcüksel bağlaşıklık, bir dilde açık liste oluşturan sözlük birimlerden yapılan seçimler sonucunda gerçekleştirilen bir bağlaşıklık biçimidir. En genel ifadeyle, sözcüksel bağlaşıklık sözcüklerin yinelenmesidir (Dilidüzgün, 2008: 74). Ancak aynı bağlamda kullanıldıkları için birbirleriyle ilintili hale gelmiş ya da doğrudan birbirleriyle ilintili sözcüklerin eşdizimlenmesi de sözcüksel bağlaşıklığın bir başka biçimidir.

1.2 Yineleme

Yineleme, bir metinde art arda ya da metnin farklı yerlerinde tekrar edilmiş sözcükler olduğu bilinmektedir. Yineleme, metindeki bağlaşıklığa katkıda bulunan önemli bir unsurdur. Dil bilgisel düzlemde tümceler arasındaki bağları kurup metnin anlaşılmasını önemli ölçüde sağlarlar. (Haliday ve Hasan, 1976:288). Her dilde bir durumu, bir nesneyi, bir varlığı ifade etmeye yarayan farklı dil öğeleri vardır. Metinde yer alan bir öğenin, bir adılla ya da farklı adlarla, farklı biçimlerle ifade edilmesi, o öğenin metin boyunca yinelenmesini dolayısıyla tümceler arasında bağlantının kurulmasını sağlar.

Öyküden alınan ardışık cümlelerdeki 'çırak' sözcüğü, aynı sözcüğün yinelemesine örnek oluşturmaktadır:

Belediye kâtibine bir kâğıt götürmüştü, önerken kasabın **çırağına** rast geldi. **Çırak** onu görünce durdu.

Eller kelimesinin yineleme örneği için: "**Elleri** titriyor. Elbet bir şey var ki **ellerim** böyle titriyor." şeklinde verilmiştir.

Hayri kelimesinin yineleme örneği için: "**Hayri'yi** kuyu başına çekiyordu. **Hayri** sevindi." Şeklinde verilmiştir.

Halil Usta kelime gurubunun yineleme örneği: Yetim Mehmet'in evinin köşesinde Semerci **Halil Ustaya** karşı geldi.

Bahçe büyük **ağaçlar** da kapıyor, kimler olduğu görülmüyor. Eğildi, **ağaçların** altına baktı.

Git bakalım... **Git** yaaa!

Bir gün gelir bu yollar **sana da** uzar anladın mı? Bu yollar **sana da** domuzlaşır.

Yukarda belirtilen tümcelerde geçen yineleme kelimeleri öncelikle metindeki bağlaşıklığı sağlamış ve tümceler arasındaki anlaşırlığı pekiştirmiştir.

1.2.1. Eş anlamlı, zıt anlamlı ya da yakın anlamlı sözcüklerin kullanımı

Nitelikli metinler oluşturmak için metin türüne uygun olarak eş anlamlı, zıt anlamlı ve yakın anlamlı kelimelerinin kullanılmasının yanı sıra sözcüklerin aynı sözcüklerle yenilenmesi de gereklidir. Öyküde belirtilen 14. tümcede 'sıkıntı' sözcüğü 'ateş' yakın anlamlısıyla, 36. tümcede 'gözlerini bürümek' eylemi 'tanımak' yakın anlamlısıyla, 52. ve 53. tümcelerde 'oynuyorlar' sözcüğü 'bağrışıp gülüşüyorlar' yakın anlamlısıyla, 65. Tümcede 'karışma' sözcüğü 'git işine' yakın anlamlısıyla yinelenerek anlam zenginleştirilmiş ve konu sürekliliği sağlanmıştır.

1.2.2. Üst terim-alt terim ilişkili sözcük kullanımı

Kelimelerin üst terim-alt terim ilişkisi içinde yenilenmeleri, metnin bağlaşıklık özelliğini sağlar. Bu tip kullanım biçimleriyle sözcük bakımından zenginleştirilen metinlerde konu bütünlüğü ve metin bağlaşıklığı sağlanmış olur.

Örnek olarak: 3. tümcede 'çırak' terimi alt terim, 4. tümcede 'usta' üst terimiyle, 12. tümcede 'evli' üst terimi 13. tümcede 'karısı' alt terimiyle yinelenmiştir:

Çırak onu görünce durdu. (3) Hayri'ye: Kuzu ciğeri istemişsin, dedi, usta ayırdı. (4)

Ulan şu ettiğiniz işe bakın be! İçinizde bu evli, bu da evli kendi kız kardeşini göstererek bu da sözüm yabana nişanlı.(63) Tümcesinde 'nişanlı' alt terim 'evli' kelimesi de üst terim olarak kullanılmış.

1.2.3. Genel kavramlar kullanma

Halliday ve Hasan (1976)'a göre, kapalı bir sistemin elemanı olan dilbilgisel kavramlar ile açık bir sistemin elemanı olan kelimeler arasındaki sınırda genel kavramlar bağlaşıklık işlevi görürler. Bu genel kavramlar kişi, insan, kadın, erkek, çocuk, kız (insan), yaratık (insan dışı canlı varlık), şey, nesne (cansız somut sayısı), şeyler (cansız somut kümesi), iş alanı, olay, konu (cansız soyut), hareket (eylem), yer ve sual, fikir (durum) vb. küçük bir sözcük dizisi ile sınıflandırılabilir. Bu kullanım biçimi şöyle örneklendirilebilir:

Postacı Hayri yirmi altı yaşında bir **delikanlı**. (1) **Adamın** aklına en olmayacak şeyler gelir. (17) Burada kullanılan genel kavramlara bakıldığında: kuzu, ciğer, usta ve çırak kelimelerinin genel kavram anlamında kullanıldığı görülür.

Posta kavramı için Postacı Hayri, postahane, posta günü ve kâğıt kelimeleri kullanılmış.

Akraba kavramı için kız kardeş, hısım kızları, karı ve evlilik kelimelerini kullanılmış.

1.3 Eşdizimsel örüntüleme

Metinde konu bütünlüğü sağlamanın bir diğer yolu da, eşdizimsel örüntüleme olarak bilinen, aynı kavram alanından aynı bağlamda kelimeler kullanarak bağlantılı tümceler oluşturmaktır (Uzun, 1995: 64; Dilidüzgün, 2008: 78). Doğan Aksan kavram alanını şöyle açıklamaktadır: "Kavram alanını biz, birbirine yakın ve birbiriyle ilişkili kavramların, anlamdaş kelimelerin içinde düşünüldükleri alan" olarak tanımlıyoruz. Türkçedeki *bezmek, bıkmak, usanmak, bezginlik, usanç, bıkkınlık, bıkkınlık getirmek…* ögelerinin bir kavram alanı içinde düşünülebilecekleri muhakkaktır. Fakat asıl önemli olan yön bizim için, kavramların değerlerinin bu alan içinde belli edilebilmesi değil, belleğin nasıl işlediği, dil denen sistem içindeki çeşitli ögelerin, okuma, yazma konuşma esnasında nasıl seçildikleridir.

Bu çalışmada eşdizimsel örüntülenen kelimelerden yola çıkarak metinlerdeki motifler tespit edimeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, eşdizimsel örüntü örnekleri aşağıdaki gibidir:

Kasap motifi için: Kuzu, ciğer, usta ve çırak kelimeleri kullanılmış.

Posta motifi için: Postacı Hayri, postahane, posta günü ve kâğıt kelimeleri kullanılmış.

Akraba motifi için: Kız kardeş, hısım kızları, karı ve evlilik kelimelerini kullanmış.

Âşık motifi için: Gözünden kıskanmak, yüzüne bakıp gülmek, sevinmek, bağrına basmak, kucaklamak, kırk yıldır görmemek ve doyamamak kelimelerin eşdizimlenmesiyle oluşturulmuştur.

1.4 Dil bilgisel bağlaşıklık

Dilbilgisel bağlaşıklık, kelimeler, kelime grupları, eylem zamanları ve cümleler arasında kurulan dilbilgisel ilişkilerle sağlanır. Başka bir deyişle metnin genel anlamı ya da metnin en büyük ölçekli önerisi dilbilgisel bağların yorumunda saklıdır.

Metnin genel anlamını meydana getiren dilbilgisel bağlaşıklık, Beaugrande-Dressler (1981) ve Halliday-Hasan (1976) 'a göre, (değiştirim, gönderim, eksilti, bağlaçlar, zaman ve görünüş, koşutluk, devrik cümle ve fonksiyonel cümle yapısı) gibi dil sistemleri ile elde edilir.

1.5 Gönderim (Ön gönderim, art gönderim)

Beaugrande ve Dressler (1981: 61)'in belirttiği gibi, çoğunlukla bir metinde yüzey yapıyı kısaltan ve sadeleştiren bağlaşıklık düzenekleri kullanılır. En belirgin bağlaşıklık düzeneği, ekonomik ve kısa sözcükler kullanımı olan gönderimlerdir. Bilinen en iyi gönderim öğeleri sözcük ya da sözcük grupları yerine kullanılan adıllardır Ön gönderimler, henüz metne dâhil olmamış, ancak daha sonra dâhil

edilecek unsurlara yapılan gönderimlerdir. Metinde detaylarına sonra değinilecek, şahıs kavram ya da olaya metnin başlangıcında kısaca yer verilmesidir.

Art gönderim, bir kelime veya kelime grubunun daha önce kullanılan bir kelimeye gönderimde bulunmasıdır. Günay (2013: 77-79)'ın ifadesiyle, "Genel metin içinde bir şey önce söylenir, sonra aynı şeye gönderimde bulunulur."

Postacı Hayri, yirmi altı yaşında bir delikanlı. Belediye kâtibine bir kâğıt götürmüş**tü**. *(1)*

2. tümcede 'götürmüştü' yüklemin öznesi olan O 3. tekil kişi öznesi ile 1. tümcedeki 'Hayri' sözcüğüne art gönderim yapılmıştır.

"Evde kimse yoktu" sözü **kulağını** tırmaladı.(7) tümcedeki kulağını iyelik eki 1. tümcedeki Hayri'nin art gönderimidir.

Recep, dedi, sen buradan ayrılma. (19) Beni yukardan sorarlarsa, belediyeye gitti de. (20) Ben eve kadar bir gideyim.(21) 20. Tümcedeki gizli özne olan sen 19. tümcedeki Recep'in yerine art gönderim olarak kullanılmış. 21. Tümcedeki ben öznesi ise 1. ve 2. tümcedeki Hayri'nin yerine art gönderim olarak kullanılmış.

Kapının sağ yanında her gün oturdukları odaya baktı. Yok. (31) Yattıkları odanın kapısını açarken içerde karısını bir yabancıyla görecekmiş gibi geliyordu. (38) 31. tümcedeki o öznesi 38. Tümcedeki karısının ön gönderimidir.

1.6 Eksilti

Eksilti, bir cümleden bir veya birden fazla öğenin silinmesi işlemidir. Kurulan bir cümlede bazı öğeler anlaşılmada zorluk yaratmadan ya da anlam kaybına yol açmadan eksik olabilir, kullanılmayabilir, atılabilir veya silinebilir (Vardar, 1988: 95). Konuşma dilinde, iletişim için gerek görülmeyen hiçbir şey kullanılmaz. Tümcenin anlaşılır olması ve kaybolmaması için eksiltili inşaların mantıksal ve dilbilgisel açıdan doğru kurulmuş olması şarttır.

Eksiltili ifadeler doğru yerde kullanılırsa özgün ve kapsamlı bir anlatım tarzı oluşturulabilir. Düşünceler, özlü ve kısa biçimde bu çeşit kullanımlarla ortaya çıkarılmış olur. Bu yüzden eksiltili yapılarda, eksik olarak dile getirilmiş anlamlı yapıyı özümsemek gerekir. Eksiltili yapıları Türkçede şu şekilde türlerine ayırabiliriz: Yüklem eksikliği, özne eksikliği, nesne eksikliği, tümleç eksikliği, tamlayan eksikliği ve tekrardan ortaya çıkan eksiltili yapılar.

Aşağıdaki tümcelerde, özne, tamlayan ve yüklem eksiltisi görülmektedir:

Postacı Hayri yirmi altı yaşında bir delikanlı.(1) Yüklem eksikliği.

"Evde kimse yoktu" sözü **(onun)** kulağını tırmaladı. (7)Tamlayan eksikliği.

(O) "Yürüdü, postahaneye gitti." (12) **(O)"**Altı aylık evlidir." (15) (O)"Postahanede duramadı."(18) Özne eksikliği.

(Ben) "Şimdi gelirim." (22) Özne eksikliği.

(O) "Nereye gitti?" Özne eksikliği.

"Komşular duydular." Nesne eksikliği.

"Kasaptan ciğeri aldı, bir solukta ev..." Özne ve yüklem eksikliği vardır.

Hikâyede geçen tümcelerin çoğunda özne eksikliği bulunmaktadır. Yazar gereksiz sözcük kullanmadan eksiltili ögelerin okuyucu tarafından tamamlanmasını tercih etmiştir.

1.7 Bağıntı öğeleri

Metinler, birden çok tümce arasındaki sözdizimsel ve anlamsal bağlantılar, ilişkiler sonucunda ortaya çıkmış yapılardır. Bir metinde bağıntı, dilbilgisel olarak da, olaylar arasında mantıksal bağlar kurarak da sağlanır. Kendi başlarına anlamları olmayan, yer aldıkları cümlenin ve metnin çeşitli kısımları arasında anlamsal ve bütünsel ilişki kuran bağıntı öğeleri aracılığıyla cümleler arasında anlatım ve konu bütünlüğü sağlanır. Cümle içinde anlamca birbiri ile ilgisi bulunan ya da aynı görevde olan kelimeleri, kelime gruplarını, anlam açısından birbiri ile ilgili cümleleri bağlayan kelimeler en genel ifadeyle bağıntı öğesi olarak adlandırılır. Bunlar, tümcede birden çok özne, belirtili nesne, zarf, sıfat, tamlayan, tamlanan, yüklem vb. görevde bulunan her türlü sözcüğü ve cümleyi birbirine bağlayan kelimelerdir.

Beaugrande ve Dressler (1981: 74-75)'e göre, bir metinde, geleneksel dilbilgisinde gelişigüzel bir biçimde hepsine bağlaç denilen, bağlayıcı ifadelerin kullanımı, durumlar veya olaylar arasındaki bağlantıyı gösteren bariz bir düzenektir.

Öyküde geçen bağlaçlı tümceler aşağıda belirtilmiştir:

"Elbet bir şey var **ki** ellerim böyle titriyor. "(27) Burada kullanılan "ki" bağlacı iki cümleyi birbirine bağlamıştır.

"Kapının arkasında, çiviye asılmış bir erkek ceketi **ile** bir pantolon var." (32) Burada kullanılan "ile" bağlacı farklı giysileri cümle içerisinde bir arada kullanılmasını sağlamıştır.

"Kıskançlık gözlerini bürümüş, görüyor **da** tanımıyor." (36) Burada kullanılan "da" bağlacı iki yüklemin bir cümlede kullanılmasını sağlamış.

"Orası **da** boş." (38) Burada kullanılan da başka yerlerin boş olduğu gibi burasının "da" boş olduğu anlamını sağlamıştır. Bir nevi karşılaştırma yapılmasını sağlamış.

"Koştu, ciğeri elinden aldı, mutfağa girdi, oradan **da** sabun**la** el havlusu getirdi." (55) Burada kullanılan "da" bağlacı iki cümleyi birbirine bağlamış.

"Ulan, dedi seni alan herifin **de** kaz kadar beyni var mı?" (68) Burada kullanılan "da" bağlacı herifi diğer bireylerle karşılaştırma yapılmasını sağlamış.

1.8 Zaman uyumu ve görünüş

Bir metnin bağlaşıklığı, görünüş, dilbilgisel zaman ve kip gibi unsurlar ile belirtilmektedir (Günay, 2013: 93). Bunlar çeşitli dillerde çok farklı şekillerde düzenlenirler. Bir anlatı metni olan öyküde, aktarılan olaylar belli bir süre içinde geçer. Metindeki olay ve durumlarla ilgili göreli zamanlar, olayların

birlikteliğini ve belli bir sıraya göre dizilmesini sağlar. Öykü, kendi aralarında belli bir mantık ve zaman ilişkisi içinde eklemlenmiş gerçek ya da kurmaca olaylar dizisidir. Dolayısıyla metin üretici, anlattığı olayları gerçekliğe dayandırabilmek için zaman bağlantıları kullanır. Oluşturduğu metni belli bir döneme, zamana, mevsime, saate oturtmak zorundadır.

Hikâyede geçen olaylar kısa bir zaman diliminde meydana gelmiştir. Öyküde zaman kavramıyla ilgili geçen tümceler şu şekildedir:

Postacı Hayri 26 yaşında bir delikanlı. (1)

Altı aylık evlidir. (15) Öyküde zaman kavramıyla ilgili olarak geçen bu iki tümce öykünün kurgusal zamanla ilgili olmadığı görülmektedir.

Çırağın ciğeri eve götürmesi, Hayri'nin posta dağıtımındayken eve gidip gelmesi, Hayri'nin eşi ile komşu kızların bahçede oynaması ve geceler yetmiyor mu tümcelerinden öykünün kurgusal zamanından haberdar oluyoruz. Bu tümcelere bakarak hikâyenin bir günün gündüzünde meydana geldiğini anlıyoruz.

1.10 Örtük anlatım

Örtük anlatım daha çok yazınsal metinlerde kullanılan biçemsel bir özelliktir. Bu metinlerde açıkça ifade edilmemiş ancak diğer önermelerden yapılan çıkarımlar sonucunda anlaşılan önermeler örtük anlatım örnekleridir. Yazarlar söylemek istediklerini bazen doğrudan ifade etmekte bazen de biçemsel özellikleri olarak örtük bir biçimde ifade etmektedirler. Örneğin, "Hava sıcak." cümlesinde yazılanın ötesinde ne anlatılmak istenmektedir. Bu cümleden; pencereyi aç, ısı ayarının kapat, ceketimi çıkartabilir miyim? gibi anlamlar çıkartılabilir (Günay, 2018: 340).

Anlatıda dış dünya gerçeğinden yola çıkan yazar, dil düzeyinde elinden geldiğince dış dünyayı, gerçeğe yakın ve eksiksiz bir şekilde yeniden yapılandırmaya çalışır. Ancak bu gerçeklik dünyanın dış gerçekliğini ne kadar ele verse de dış dünyayı anlatısına ilave ederken tutumluluk ilkesiyle hareket eder. Dil dışı göndergelerin bütün ayrıntılarını, özelliklerini anlatısında olduğu gibi yansıtamaz. Dolayısıyla örtük anlatımlara, sezdirimlere başvurur. Metin çözücü de kendi kültürü ve düş gücünün verdiği olanaklar ile çıkarımlarda bulunur. Anlatılmak isteneni sezgi yoluyla anlatır.

Hikâyede geçen örtük anlatımlar şu şekildedir:

"Evde kimse yoktu" sözü kulağını tırmaladı. (7) Bu tümcede Hayri'nin duymak istemediği bir cevap karşısında kendisinde oluşan rahatsızlık dile getirilmiştir.

Yüreğinde bir sıkıntı, bir ateş. (14) Altı aylık evlidir. (15) Karısını gözünden kıskanıyor.(16) Adamın aklına en olmayacak şeyler gelir!...(17) Bu tümcelerle yeni evliliğin verdiği heyecanla eşinin kıskanan birinin en ufak bir olumsuzluk durumunda aklına kötü şeylerin geldiği ima edilmektedir. Aşk adamın gözünü kör eder, cümlesi burada tam da anlamını buluyor. Aşk insanı sarhoş ettiğinde bu durumda yapılan davranışlarda mantık aramak doğru değildir.

Kapının arkasında çiviye asılmış bir erkek ceketi ile bir pantolon var. (32) Buz gibi oldu. (33) "Bunlar kimin" diye düşündü. (34) Kendisinin! Kıskançlık gözlerini bürümüş, görüyor da tanımıyor. (36) Bu

tümcelerde kıskançlığın verdiği huzursuzluk bireyin gözlerinin kararabileceği ve kendi elbiselerini bile tanımayacak duruma gelebileceği anlatılmaktadır.

"Ulan şu ettiğiniz işe bakın be! (63) İçinizde bu evli, bu da evli – kendi kız kardeşini göstererek – bu da sözüm yabana, nişanlı. Kalanınız da at gibi kızlar, bağırtınızdan deniz kıyısında durulmuyor!"(64) Tümceleriyle orda olan herkesin yaptıkları işle yaşlarının uygun olmadığı ve çıkardıkları gürültünün çok uzaklarda duyulduğu anlatılmaktadır.

"Ulan, dedi seni alan herifte kaz kadar beyin var mı?" (68) Bu tümcede damadının böyle bir kadınla evlendiğinden aklının kıt olabileceğini ima etmektedir.

Canım ne yapıyorsun? ...(78) Çocuk musun? ...(79) Tümcelerinde yapılan davranışın doğru ve zamanı olmadığı anlaşılmaktadır.

"Ama bu işler e böyle sürer sanma! (95) Benim de günde üç yol eve gidip dükkâna döndüğüm olurdu. Sonra yollar uzadı. Şimdi tövbeler olsun... İkindiyin dükkândan çıkıyorum, akşama eve zor yetişiyorum. Bir gün gelir bu yollar, sana da uzar anladın mı? Bu yokuşlar sana da domuzlaşır. Tıknefeste at gibi solur solur da çıkamazsın. Bak bana! Gidi gençlik..."(104) 95 ve 105. tümceler arasında bir gün gençliğin verdiği heyecanın biteceği, gençliğin yerine yaşlılığın yer alacağı, gençken yokuşları geçmenin ne kadar kolay olduğu, evlilik heyecanın bir gün biteceği zamanın geçtiğini ve hayatın sürekliliğinden bahsedilmektedir.

2 Büyük ölçekli yapı/bağdaşıklık

Metinler küçük ölçekli analizlerle açıklanamaz. Bir metnin genel anlamına ulaşabilmek için küçük ölçekli yapı çözümlemelerin yanı sıra büyük ölçekli yapı üzerinde bir değerlendirme ve analiz yapılmalıdır. Büyük ölçekli yapılar metinde 'anlamsal nesneler'dir, algılanan ve üretilen metnin anlamını oluşturur.

Metin çözümlemelerinde yüzeyden derine inen bir çizgi (yapı) söz konusudur. Biçimsel olarak metnin yüzey yapısında yer alan sözcüksel ve dilbilgisel bağlaşıklık ilişkilerinden hareketle derin yapısındaki anlam ilişkilerine ulaşılır. Yani yüzey yapıda görülenden yola çıkıp, görülmeyen ya da kastedilen bulunup çıkarılır. Yüzey yapı, metnin sözdizimsel olarak üretilmiş, son halini almış şekli iken, yüzey yapının karşıt durumu olan ve metnin anlamsal ve soyut boyutunu gösteren detaylı yapı, somut yapının aksine, görünmeyen fakat algılanabilen yapısıdır. Bir metnin bağdaşık olabilmesi, metni okuyan kişilerin özelliklerine, metindeki gerçeklere, metnin yapısına ve kültürel birikimlerinden gelen önermelerle arasında bağ kurmasına bağlıdır. Metnin anlaşılması için metin-içi özelliklerin yanında bağlama ve okuyucunun bilişsel özellikleri de birer etkendir. Bu şekilde metnin yorumu durağan olmayıp okuyucunun baktığı yöne göre değişkenlik göstermektedir (Günay, 2013: 118-124; Karaağaç, 2013: 713). Metnin anlamsal yapısını irdelemek ve anlamak için belli ölçütler vardır. Bu ölçütleri: Başlık, konu, işlev, ana fikir cümlesi, anahtar sözcükler, biçem, içerik şeması, konu değişimi belirleyicileri, özet ve sonuç cümlesi olarak belirtmek mümkündür (Torusdağ, 2013: 61).

2.1 İşlev

Metin, belli bir iletişim işlevi amacı olan bir dil kullanım biçimidir. Kısa öyküler de yazarlarıyla okuyucuları arasında bir iletişim aracı olan metinlerdir.

Günay'a göre, metnin işlevi, anlatıda kullanılan sunulma biçimi ve içeriğiyle ilgili bir tanımlama olup her metnin, dolayısıyla her anlatı metninin bir işlevi vardır. Hatta aynı metin içinde değişik yerlerde değişik işlevler bulunabilir. (Günay, 2013: 126). Metnin üretilme ve algılanması sürecinde, metin üreticisinin gerçekleştirmeye çalıştığı amaç yani metnin işlevi; düşündürmek, bir olayı anlatmak, bilgi vermek, eğlendirmek, heyecanlandırmak, belli tutum ve düşünce gelişimini, değişimini sağlamak, betimlemek, eleştirmek, kanıtlamak veya bir teklifte bulunmak gibi çeşitli iletişimsel amaçlar olabilir.

Bu öyküde yazar, günlük hayatta birçok insanda görülebilen kıskançlığı dile getirirken hayatın içinden bir gerçekliğe işaret etmektedir. Gençliğin verdiği heyecanın gelip geçici olduğu hayat gerçeğinin farkında olunması gerektiği anlatılmaktadır. Hikâye hayattan bir kesit olmakla beraber bize hayatın gelip geçici olduğunu gençliğin, heyecanın bir gün yitirileceğini anlatmaya çalışıyor.

2.2 Başlık

Bir metnin başlığı tesadüfen seçilmeyip metnin konusu ve verilmek istenen mesajla alakalı olarak oluşturulur. Bu nedenle metinlerin başlıkları düşünerek seçilmeli ve aynı zamanda okuyucu için ilgi ve dikkat çekici nitelikte olmalıdırlar. Başlık, metnin yoğun ve çarpıcı bir yönünü ele verir. Yani metnin bütününü gözler önüne seren bir yapı barındırması gerekir (Gülensoy, 2009: 268). Kısa ve öz ifade edilen metin başlığı, metnin konusu ile alakalı kısmi bir bilgilendirme olarak tanımlanabilir.

Öykünün başlığı hem anlamlı hem de ironiktir. Başlıkta 'Bu Yollar Uzar' ile kast edilen, yolların fiziksel olarak uzayacağı değil; gençliğin gelip geçici olduğudur. Başlık hikâyenin konusu ile ilgili hem bir ipucu hem de bütün hikâyenin özeti gibidir. Öykünün sonlarında verilen Halil Usta'nın da bir zamanlar genç olduğu, gençliğinde geçtiği yolların yaşlılığında nasıl uzadığı anlatılmaktadır.

2.3 Konu

Metinleri oluşturan cümlelerin ve cümlelerin bir araya gelmesiyle oluşan paragrafların anlamlarının toplamından daha çok bunların arasındaki ilişkiden meydana gelen bütünsel anlamın metnin konusunu oluşturduğu aşikârdır. Metnin ana öğesini oluşturan esas unsur konudur. Bu yüzden konu, eseri oluşturan yazara duygu ve düşüncelerini aktarabilmesi için bir imkân sunar. Sonuç olarak metnin "ne anlattığı" sorusuna verilen cevap, metnin konusunu meydana getirir. Yazar hedef kitlesine göre konuyu seçip gerçekte iletmek istediği mesajları konu aracılığıyla dile getirir (Gülensoy, 2009: 267-268).

Hikâye, yeni evlenen Hayri'nin eşine olan kıskançlığının olumsuz bir durum karşısında dışa vurulmuş hâlini bize anlatır. Hikâye konusuna genel bakış açısıyla baktığımızda: hikâye, hayatı anlatmaktadır. Hikâyede zamanın geçmesiyle gençliğin yitirildiği heyecanın söndüğü konu edinmektedir.

2.4 Anahtar sözcükler

Anahtar sözcükler, öykünün başından sonuna kadar yinelenen, hikâyenin konusunu belirlemede ve özetlemede gerekli olan kelimelerdir. Metnin kilit sözcüklerinin belirlenmesi öncelikle o metnin dikkatli bir şekilde okunması ve anlaşılmasına bağlıdır. Anahtar kelimeler, metnin ana konusuyla ilgili bilgi veren, metnin büyük çaptaki önermelerinde ve özet metinlerin muhtevasında yer alan kelimelerdir.

Metinde en çok yinelenen 'Postacı Hayri, Hayri'nin karısı' kelimeleri metnin temelinin oluştururken ciğer, kızlar ve postahane kelimeleri de metinde sıklıkla geçen anahtar kelimelerdir.

2.5 İçerik şeması

Metinler genel olarak üç ana unsurla açıklanır: Bunlar yapısal, işlevsel ve anlamsal yapılardır. Yazarın duygu ve düşüncelerini aktarabilmek için dili anlamsal ve mantıksal bir perspektifte sunması kendisini daha anlaşılır kılar.

Öykü bir olay öyküsü örneğidir. Olay örgüsü, her zaman ve her yerde yaşanabilecek günlük hayattan alınan bir kesintinin üzerine kurulmuştur.

Giriş Bölümü: Öykü 1. tümcede, ana karakter Hayri 'nin yaşı verilerek Hayri ile kasabın çırağı arasındaki diyalogla başlar, kasap çırağının verdiği haberin Hayri'nin içine şüphe ve ateşin düşürülmesiyle devam edip adamın aklına en olmayacak şeylerin girmesiyle son bulur. Bu bölüm, 1. ve 17. tümceler arasındadır.

Gelişme bölümü: Hayri'nin aldığı haber üzerine postanede duramaması ile başlar, evine gitmesi, evde kimseyi bulaması, kızları bahçede oynaması ile devam edip eşi hakkında düşündüklerini görememesi ve eşiyle hasret gidermesiyle son bulur. Bu bölüm 18. tümce ile 81. tümceler arsında geçer.

Sonuç bölümü: Hayri'nin evden mutlu bir şekilde ayrılmasıyla başlayıp Halil Usta'nın hayata dair tespitleriyle son bulur. Bu bölüm 82. tümce ile 106. tümceler arasında geçer.

2.6 Ana düşünce tümcesi

Metinlerde ana fikrin verildiği cümleler, metinde aktarılması gereken ve üzerinde durulması istenen mesajın bulunduğu kısımlardır. Metinlerde bulunan diğer önermeler bu ana düşünceyi şekillendirmek için oluşturulur. Bu nedenle büyük çaptaki önermeler yani ana düşünceyi barındıran cümleler metnin diğer tüm önermelerini kapsamalıdırlar.

Bu öykünün ana düşüncesi daha hikâyenin başlangıcı olan "Bu Yollar Uzar" başlığında bize verilmiştir. Gençliğin gelip geçici olduğu bu yılların insan üzerindeki etkisinde bahsedilmektedir.

2.7 Sözdizimsel biçim özellikleri

İnsan, sadece duygu ve düşüncelerini aktardığı için değil aktardıklarını belli bir biçimde gerçekleştirip dile getirdiği için yazardır (Sartre, 2015: 33). Yazarın bir metinde daima kullandığı kelimeler, dilsel kalıplar, eksiltili cümleler, bitmemiş cümleler, devrik cümle türleri, ünlem cümleleri, soru cümleleri, cümlelerin diziliş düzeni, aynı dil dışı gerçekliğe göndermede bulunan öğelerin tekrarlanması gibi küçük çaptaki yapıyı oluşturan dil unsurlarının diziliş biçimi metnin anlamı ve işlevinin meydana çıkarılması için oluşturulan biçemsel özelliklerdir.

Sözdizimsel biçem özellikleri: tek sözcüklü cümlelerle, doğrudan anlatımla, devrik yapılarla ve soru – ünlem cümleleriyle yapılır. Misal, sözdizimsel bir üslup özelliği olan "soru" cümlesi kullanımı, yazarın okuyucuyu herhangi bir konu hakkında düşündürme; ünlem cümlesi kullanımı ise okuru pasif bir konumdan aktif bir konuma getirme, metni akıcı kılıp okuru metnin geriye kalan kısmı için okumaya istekli kılma gibi niyetlerinden dolayı kullanılabilir ve metnin bölümleri arasındaki bağı kurabilir.

"Kapıyı vurdun mu?"(8) Sonraki cümle için bağlantı sağlanıp akıcı bir metin özelliği yakalamaya çalışılmış

"Elbet bir şey var ki ellerim böyle titriyordu."(27) Bu cümleden gizem yaratılıp metnin sıkıcılığını ortadan kaldırmaya çalışılmıştır.

"Ulan dedi, seni alan herifin kaz kadar beyni var mı?"(68) Soru tümceleriyle de okuyucunun düşünmesi ve metne odaklanması sağlanmış.

"Canım ne yapıyorsun?..."(78)

"Çocuk musun?..."(79)

"Ne o Hayri, dedi, evden mi geliyorsun?"(88)

"Geceler yetmiyor mu?"(89)

"Git bakalım..."(93)

"Git yaaa!"(94)

"Adamın aklına en olmayacak şeyler gelir." (17)

2.8 Dilsel, anlamsal biçem özellikleri

Yazınsal dil, Roman Jakobson (1960)'un belirlediği, dilin "gönderge işlevi, duygu ya da anlatım işlevi, ilişki işlevi, çağrı işlevi ve sanat işlevi ile üst-dil işlevi" olmak üzere altı işlevi olup bunlardan sanat işlevi üzerinde yoğunlaşır. Bu yüzden dil, okuyucunun dikkatini bütünüyle kendi üzerine çeker. Yazınsal dil sıradan bir araç değil amaçtır. Söz konusu amaç ise insanda güzellik duygusu uyandırmaktır. Bir metin, okuyanın dikkatini kendi üzerine çekebildiği ölçüde yazınsallık özelliği kazanır. Aksi durumda bu özellikten uzaklaşacaktır. Yazınsal dil, okuyucuyu harekete geçirebilen, ona birtakım mesajlar iletebilen, yazarın duygularını sezdirebilen bir dildir.

"Evde kimse yoktu" sözü kulağını tırmaladı." (7)

"Yüreğimde bir sıkıntı bir ateş."(14)

"Karısını gözünden kıskanıyor."(16)

"Bağrına basmak."(74)

"Bu yokuşlar sana da domuzlaşır."(100)

2.9 Anlatıcı bakış açısı

Bir şeyi merkeze alma, ilgiyi bir merkezde yoğunlaştırma anlamına gelen odaklayım, metinsel açıdan, metnin kim tarafından anlatıldığı, okuyucuya anlatılan olayların kimin bakış açısıyla yani kimi gözüyle ve ağzıyla iletildiğini açıklayan bir kavramdır. Metnin tam ve doğru bir çözümü için, anlatıcı ile metin arasındaki ilişkilere göre, anlatı metinlerinde üç farklı odaklayımdan bahsedilebilir: İç odaklayım, dış odaklayım ve sıfır odaklayım (Genette, (2011: 78).

Sıfır odaklayımda (hâkim bakış açısı da ilahi bakış açısı) anlatıcı olan biten her şeyi görür ve bilir durumdadır. Bu yüzden, üçüncü tekil kişi anlatım yönteminin kullanıldığı sıfır odaklayım, anlatıcının her şeyi gözlemleyip bildiği ve her yerde bulunduğu sınırsız bir bakış açısı söz konusudur.

İç odaklayımda (kahraman bakış açılı birinci tekil anlatıcı) bakış açısı bir anlatı kişisinin içine yerleştirilir yani anlatıcı hikâyenin kahramanları arasında yer alır. Öyküleme ve anlatı kahramanın gördükleri ile sınırlıdır. Bu odaklayımda anlatıcı asıl karakterlerden birinin kimliğine bürünmüş gibi, o karakterin hissettiği, düşündüğü ve yaptığı şeyleri anlatan iç öyküsel kişidir.

Dış odaklayımda (gözlemci bakış açısı) anlatıcı, bir gözlemci veya tanık konumundadır. Yalnızca olayları gözlemler ve tarafsız bakış açısıyla okuyucuya anlatır.

Öyküde anlatıcı, olayların içindeki bir karakter değildir. Öykü, yer yer her şeyi bilen, her şeyi gören bir anlatıcının varlığı hissedilse de, daha çok gözlemci tanık bir anlatıcı tarafından dış odaklayım ile anlatılmıştır.

2.10 Özet

Beaugrande ve Dressler'e (1981) göre, tipik bir metin özeti, o metnin büyük ölçekli yapısı üzerine kurulmalıdır. Metnin özetinin sunulması metindilbilimsel bir ifadeyle, 'silme, genelleme ve kurma' gibi geniş kapsamlı yapı kurallarını işleterek bir metnin yapısının çıkarılmasını gerektirir.

Hikâye, postacı ve yeni evli olan 26 yaşındaki Hayri'nin evine kuzu ciğeri gönderip de evde kimsenin olmadığını öğrenmesiyle başlar. Eşini kıskanan Hayri bu durumdan işkillenir ve içindeki ateş ve sıkıntıyla eşine bakmaya gider. Ancak evine gittiğinde eşinin kız kardeşiyle ve arkadaşlarıyla arka bahçede oynadığını görür ve içindeki sıkıntı da sona erer. Evden dönen Hayri'nin Halil Usta ile karşılaşmasında ustanın ona gençliğin geçiciliği ve yaşlılıktaki hayatın zorluğu hakkında hayata dair gerçekleri anlatması ile hikâyemiz son bulur.

2.11 Sonuç tümcesi

Metinlerin son cümleleri, metnin başlangıç cümleleriyle ile bir köprü durumundadır. Bu cümleler metnin içeriğini özetleyici niteliktedir ve okuyucu kitlesini belirli olaylara yönlendirir. Okuyucuda yaratılmak istenen tavrın ve gelişimin belirgin veya kapalı olarak ifade edildiği mühim kısımlardır. Bu sebeple metinlerde son cümlelerinin kurulması metinlere başlık bulmak kadar güçtür. Metinlerde, metnin büyük çaptaki örgüsüyle kesişen bir sonuç cümlesi kesinlikle olmalıdır.

Hikâyenin son tümcesi: Çoktan yokuşu inmiş, belki postaneye de varmıştır.(106) Bu tümce metnin ana düşüncesiyle alakalı olup insanın gençliğinde yolları hızlı geçtiğini hayatı çabuk yaşadığını anlatmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmayla özet bir metindilbilim analizi yapılmak istenmiş ve metindilbilimin ana faktörleri olan kavramlar, kaideler doğrultusunda Memduh Şevket Esendal'ın "Bu Yollar Uzar" adlı hikâyesi üzerinde durulmuştur. Bu eserin seçilmiş olması metindilbilimsel bir araştırmaya uygun olmasından ve esasında kısa bir öykü olmasından kaynaklanır. Metnin analizinde kullandığımız metotlar söylem çözümlemesi ve metindilbilimi yönünden etkili bir yeri olan küçük çaplı yapı, (sözcüksel bağlaşıklık, eşdizimsel

örüntüleme, yineleme, dilbilgisel bağlaşıklık, gönderim, zaman uyumu ve görünüş eksilti bağıntı öğeleri, işlevsel cümle yapısı ve örtük anlatım) büyük çaplı/bağdaşıklık (başlık, konu, işlev, içerik şeması, anahtar sözcükler, konu cümlesi/ana fikir cümlesi, dilsel, anlamsal biçem özellikleri, sözdizimsel biçem özellikleri, anlatıcı bakış açısı, özet ve sonuç tümcesi) biçimlerinin bulunmasından oluşmaktadır. Burada geçen her bir başlık adı altında metin analiz edilmiştir. Önce kısaca metotlarla ilgili bilgi verilmiş, sonrasında da analizlerin daha çok anlaşılması için hikâyeden emsaller verilerek hikâyenin anlaşırlığı sağlanmıştır. Bununla birlikte metnin dilbilimsel ve dil bilgisel örtük yapıları, eksik yapıları ele alınarak metnin görünen ve görünmeyen bölümleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sözün kısası bu analizdeki asıl amaç, metnin esas konusu ve bu esas konuyu oluşturan alt konuların saptanması ayrıca metnin anlaşılan, görünen bölümüyle birlikte metinde saklı olan faktörlerin yani metnin derin yapısının ortaya çıkarılmasıdır.

Sonuç olarak esere yönelik yapılan çözümleme ile küçük çaplı yapı/bağlaşıklık ve büyük çaplı/bağdaşıklık görünümlerinin güçlü bir şekilde oluşturulduğu tespit edilmiştir. Yüzey yapıdaki somut bağlaşıklık verilerinden hareketle soyut olan derin yapıya inildiğinde günlük hayat içerisinde insanı anlamaya çalışan bir durum tespit edilmiştir. Anlık yanılgıların insanın iç dünyasında nasıl şekillendiği gözler önüne serilmiştir. Bu eserle "Memduh Şevket Esendal" tam anlamıyla hayatın bir kesitini ele alıp okuyucuya sunmaya çalışmıştır.

Kaynakça

Akbayır, Sıddık (2004). "Metin Bilgisi: Okuma, Anlama, Yorumlama, Çözümleme", Samsun: Deniz Kültür.

Beaugrand, Robert Alain de ve DRESSLER, Wolfgang (1981). Introductionto Text Linguistics. Londonand New York: LongmanGroup Limited.

Erden, Aysu (2002). "Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri", İstanbul: Gendaş Kültür.

Gansel, Christina – Jürgens, Frank (2002). "TextlinguistikundTextgrammatik. EineEinführung", Wiesbaden:WestdeutscherVerlag. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21 Yıl : 2006/2 (191-204 s.) 204.

Gülensoy, Tuncer (2009). "Kompozisyonla İlgili Genel Bilgiler." Türk Dili ve Kompozisyon. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım. Hazırlayanlar: Zeynep Korkmaz, Ahmet B. Ercilasun, Tuncer Gülensoy, İsmail Parlatır, Hamza Zülfikar, Necat Birinci. Genişletilmiş 3. Baskı.

Günay, Doğan (2013). Metin Bilgisi. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim A.Ş.

Günay, Doğan (2018). "Söylem Çözümlemesi", İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

Dilidüzgün, Şükran (2008). Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Tezi, İstanbul.

Genette, Gerard (2011). Anlatının Söylemi, Çev.: Ferit Burak Aydar, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, S. 78.

Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman

Hengirmen, Mehmet (1999) "Dildilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü", Ankara: Engin.

Jakobson, Roman (1960). "LinguisticsandPoetics", İçinde T. Sebeok, (Yay.)., Style in Language, Cambridge, MA: M.I.T. Press, ss. 350-377

Karaağaç, Günay (2013). Türkçenin Dil Bilgisi. Ankara: Akçağ.

Sayın, Şara (1999), "Deneme: Metinlerle Söyleşi", İstanbul: Multilungual.

Subaşı- Uzun, Leyla (1995). "Orhun Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı", Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi, Ankara.

Şenöz Ayata, Canan (2005). Metindilbilim ve Türkçe. İstanbul: MultilingualAraştırmaları Dizisi.

Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Torusdağ, Gülşen (2013). Metindilbilime Genel Bir Bakış ve Metindilbilimsel Bir Çözümleme Örneği Olarak Ömer Seyfettin'in "İlk Cinayeti". Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24, 42-84.

Aydın, İlker ve TORUSDAĞ, Gülşen (2013). Lamartine'in Göl 'Le Lac' Şiirine Metindilbilimsel Bir Yaklaşım. Turkish Studies, 8(10), 105-114.

Aydın, İlker ve TORUSDAĞ, Gülşen (2014). Türkçe Öğretimi Çerçevesinde Yazınsal Bir Metin Çözümleme Örneği Olarak Refik Halit Karay'ın Garip Bir Hediye'si. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 3/4, s. 109-134,

Uzun, L. S. (1995). Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı. Ankara: Simurg Kitapçılık ve Yayıncılık Limited Şirketi.

Vardar, Berke (1988). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. İstanbul: ABC Kitabevi.

Vater, Heinz (1994). "Einführung in dieTextlinguistik", München: Fink.

Yıldırım, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin

30- "[B]en gözlerimle dinlerken": Tevfik Fikret'in şiirlerinde edebî sinestezi ve bir edebî sinestet olarak Tevfik Fikret

Gülsün NAKIBOĞLU [1]

APA: Nakıboğlu, G. (2021). "[B]en gözlerimle dinlerken": Tevfik Fikret'in şiirlerinde edebî sinestezi ve bir edebî sinestet olarak Tevfik Fikret. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 468-504. DOI: 10.29000/rumelide.1036573.

Öz

Bu makalenin temel amacı Tevfik Fikret'in üslûbunun önemli bir unsuru olan edebî sinesteziyi şiirlerinden hareketle sinestetik metaforlar bağlamında farklı boyutlarıyla ele almak ve şairin bir edebî sinestet olarak edebî sinesteziden şiirlerinde faydalanma biçimlerini, edebî sinesteziyi kullanma amaçlarını tespit ederek ortaya koymaktır. Öncelikle onun şiirlerindeki sinestetik metaforların türleri belirlenmektedir. Sinestetik metaforların temel olarak üç farklı türü ele alınmaktadır: yüksek sinestezi ve düşük sinestezi (güçlü ve zayıf sinestezi). Tevfik Fikret'in şiirlerindeki edebî sinestezinin gelişim seyrini takip etmek ve edebî sinesteziyi hangi etkiler dahilinde şiirlerinde kullanmaya başladığını belirlemek üzere şairin şiirleri üç ayrı dönemde ele alınmaktadır. Her üç dönemde de üç farklı türde tespit edilen sinestetik metaforlar ayrı başlıklar altında verilmektedir. Edebî sinestezinin hangi duyular arasında ya da hangi kaynak ve hedef duyulara yöneldiği tespit edilerek Ullman'ın duyular hiyerarşisi doğrultusunda bu tercihin genel hususiyetleri ve onun şiiriyle örtüşen yönleri açıklanmaktadır. Tevfik Fikret'in özellikle *Rübâb-ı Şikeste* döneminde, katmerli sinestezi yöntemini kullanmayı tercih ettiği tespit edilmektedir. Bu yöntem birer edebî sinestet olan Tevfik Fikret ve Servet-i Fünûn şairlerinin edebî sinestezi alanına özgün bir katkısıdır. Katmerli sinestezinin Fikret'in şiirlerinde iki türü belirlenmektedir: birlikte aktarım ve dolaylı zincirleme aktarım. Tevfik Fikret'in şiirlerinde edebî sinesteziyi yoğun duygusal etkiler oluşturmak üzere bilinçli bir şekilde kullandığı Tsur'un edebî sinestezi yaklaşımından istifadeyle makalede gösterilmektedir. Bir Servet-i Fünûn şairi olan Tevfik Fikret'in edebî sinesteziye özgün katkıları ve şairin şiirinde edebî sinestezinin önemli işlevleri tespit edilmektedir. Sonuç olarak Tevfik Fikret'in bir edebî sinestet olarak genel tavrı ve şiirlerinde kullandığı edebî sinestezinin özellikleri ortaya konulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Tevfik Fikret, Servet-i Fünûn, edebî sinestezi, sinestetik metafor, duyular hiyerarşisi, düşün-duyum

"When I was listening by my eyes": literary synaesthesia in Tevfik Fikret's poetry and Tevfik Fikret as a literary synesthete

Abstract

The main purpose of this article is to deal with literary synesthesia, which is an important element of Tevfik Fikret's style, with different dimensions in the context of synesthetic metaphors, based on his poems, and to reveal the poet's ways of using literary synesthesia as a literary synesthete in his poems, by identifying the purposes of using literary synesthesia. First of all, the types of synesthetic metaphors in his poems are determined. There are basically three different types of synesthetic

[1] Dr. Öğr. Gör., İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Dili Bölümü (İstanbul, Türkiye), nakiboglu@itu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0973-7589 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036573]

metaphors: high synesthesia and low synesthesia (strong and weak synesthesia). Tevfik Fikret's poems are discussed in three different periods in order to follow the developmental course of literary synesthesia in his poems and to determine under which effects he started to use literary synesthesia in his poems. Synesthetic metaphors identified in three different types in all three periods are given under separate headings. By determining between which senses or which source and target senses literary synesthesia is directed towards, the general characteristics of this preference and its overlapping aspects with his poetry are explained in line with Ullman's hierarchy of senses. It is determined that Tevfik Fikret preferred to use the layered synesthesia method especially during the Rübâb-ı Şikeste period. This method is as a unique contribution to the field of literary synesthesia of literary synesthetes Tevfik Fikret and Servet-i Fünûn poet's. Two types of layered synesthesia are identified in Fikret's poems: co-transference and indirect chain transfer. Tevfik Fikret's conscious use of literary synesthesia in his poems to create intense emotional effects is shown in the article by utilizing Tsur's literary synesthesia approach. The original contributions of Tevfik Fikret, a Servet-i Fünûn poet, to literary synesthesia and the important functions of literary synesthesia in the poet's poetry are identified. As a result, the general attitude of Tevfik Fikret as a literary synesthete and the characteristics of the literary synesthesia he used in his poems are revealed.

Keywords: Tevfik Fikret, Servet-i Fünûn, literary synaesthesia, synesthetic metaphor, hierarchy of senses, ideasthesia

Giriş

İnsan, evreni duyuları sayesinde kavramaktadır. Dış dünyaya dair bilgileri insana ulaştıran aracılar duyu organları, duyu reseptörleri ve duyu sinirleridir. Algı "yalın duyu verilerinin düzenlenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanabilir" (Cevizci, 2011, s. 24). İnsanın kendi bedeni ve dış dünyayla kurduğu ilişkide duyu sisteminin insanın hayatında çoğunlukla farkında olmadığı çok önemli bir yeri vardır. İnsan, bedenini kuşatan dış dünyayı algılamak için olduğu kadar kendi bedenindeki değişimleri takip etmek için de çeşitli duyulara ihtiyaç duymaktadır. Ses, tat, koku, sıcaklık, renk, şekil, basınç, zaman gibi dış uyarıcıların veya bulantı, açlık, susuzluk, cinsel heyecan, eklem hareketleri, basınç gibi vücuttaki iç değişikliklerin alıcı siniri, duyu sinirini ve duyu organını uyarmasıyla beyinde o duyuya has bölgenin uyarılarak faal hâle gelmesi sonucunda bir izlenim meydana gelmekte; bu izlenime ve bu izlenimin farkında olma durumuna genel olarak "duyu" adı verilmekte ve algı sürecinde duyulardan elde edilen ham veriler kullanılmaktadır (Budak, 2009, s. 225-226). Aristoteles'ten beri süregelen hatalı bir ön kabulle insanın beş duyusu olduğuna inanılsa da günümüzdeki bilimsel gelişmeler duyuların sayısının zannedildiğinden çok daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. İnsanın bugün bilinen otuz üç duyusu vardır; duyu sistemi bilinçli ve bilinçaltı olmak üzere iki türlüdür: Bilinçli duyular, bedensel duyular (temas/basınç, ısı, ağrı, özduyum) ve özel duyular (görme, tat alma, duyma, koku alma, denge); bilinçaltı duyular ise bedensel uyarımlar (kas uzunluğu ve gerilimi) ve iç organlara ait uyarımlar (kan basıncı, kan ph'sı ve oksijen düzeyi, vücut sıvılarının ozmolaritesi, kan şekeri) şeklinde çok genel olarak tasnif edilmektedir (Tanalp, t.y.). Duyuların düzenli ve benzer şekilde çalışması evrenin sağlıklı kişilerce benzer şekilde algılanmasını sağlamaktadır. Bu benzer algılama biçimi genel olarak normal addedilmektedir.

Duyuların bazı insanlarda farklı sebeplerle normal kabul edilenden farklı şekilde çalışması söz konusudur. Bu durum ilerleyen yaşta geçirilen bir hastalıktan kaynaklanabileceği gibi doğuştan da olabilmektedir. Sinestezi kavramı Yunanca birlikte anlamında "syn" kelimesi ile duyumsamak, algılamak anlamındaki "aesthesis" kelimelerinin birleşmesiyle oluşturulmaktadır (Yu, 2012, s. 1284).

Psikoloji Sözlüğü'nde (Budak, 2009) verilen bilgiye göre normal addedilenin dışında genel olarak duyuların çapraz şekilde karışmasına, bir duyunun bir uyarıcı olmaksızın başka bir duyuyu tetikleyerek bu duyuların beraberce ortaya çıkmalarına "sinestezi" adı verilmektedir. Bir duyu organına ulaşan dış veri başka bir duyu organına ait bir duyuymuş gibi sinestezi hastalarınca algılanmakta, örneğin duyulan farklı sesler kişinin farklı renkleri görmesini sağlamaktadır; çok az sayıda kişinin tecrübe ettiği bu deneyime bazı halüsinasyon yapıcı maddeler kadar epilepsi nöbetleri de sebep olabilmektedir (Budak, 2009, s. 650-651). Sadece seslerin renkli işitilmesi değil, renklerin insana tatlarıyla ulaşması ya da görüntülerin seslerle kavranması, dokunulan şeylerin alakasız bir görüntü olarak kişinin zihninde belirmesi, harf, nota ya da rakamların bazı renklerle birlikte görülüp işitilmesi de sinestezi kapsamında değerlendirilmektedir.

Güncel Türkçe Sözlük'te "sinestezi" kelimesi geçmekte ve anlamı "duyum ikiliği" olarak belirtilmektedir (Türk Dil Kurumu, 1988, s. 1988). Doğan Aksan dilbilim alanında "sinestezinin" Türkçe karşılığı olarak "duyular arasında aktarma" gibi daha çok açıklama mahiyetinde görülebilecek bir ifade kullanmaktadır (Aksan, 2009, s. 68), Elmas ise "sinestezi" karşılığı olarak kaynak göstermeksizin "karıştırım" terimini kullanmaktadır (Elmas, 2010, s. 35). Ancak bu terimden neyin neye karıştırıldığının anlaşılması bir yana terimin neyle ilgili olduğuna dair bir çıkarımda bulunmak dahi mümkün olmamaktadır. Klasik Türk Edebiyatı alanında Babacan "sinestezi" karşılığı olarak "duyumlar arası geçiş" ifadesini önermektedir (Babacan, 2008, s. 221). Tek kelimenin üç kelimelik bir ifadeyle karşılanarak uzun metinler içinde kullanılması mümkün değildir ve Babacan'ın teklifi de Aksan'ınki gibi ancak bir açıklama kabul edilebilir. Yeni Türk Edebiyatı alanında "sinestezi" kavramını karşılamak üzere Aksan ve Babacan gibi uzun Türkçe ifadeler önerenler olduğu gibi, kısa ifadeleri tercih edenler de vardır. Alâattin Karaca sinestezi karşılığı olarak oldukça kısa olan "eşduyum" terimini kullanmaktadır (Karaca, 2005, s. 222). Ancak "eşduyum" kelimesi psikoloji ve psikiyatri alanında, uzun yıllardır "empati" anlamıyla yerleşmiştir (Gülseren, 2001)(Yıkmış, 2020), bu sebeple sinestezi anlamını da kelimeye yüklemek çeşitli karışıklıklara sebep olacağı için mahsurludur. Yeni Türk Edebiyatı alanında tercih "sinestezi"den yanadır (Kaplan, 2007, s. 235), (Kefeli, 2009, s. 61) (Huyugüzel, 2018, s. 599), (Akay, 2020, s. 278). Bu makalede Yeni Türk Edebiyatı alanındaki genel yönelime uygun şekilde, *Güncel Türkçe Sözlük*'te de yer alan "sinestezi" teriminin kullanılması tercih edilmektedir.

Bilim insanlarınca bir hastalık olarak görülen sinestezi yeteneğine sahip olan kişilere 'sinestet' adı verilmektedir. Bilim insanı Nicola Tesla, fizikçi Richard Feynman; tanınmış besteciler Liszt, Rimsky-Korsakov, Scriabin ve Olivier Messiaen, Rus film yapımcısı Sergei Eistenstein, Japon şair Bashõ, ünlü ressamlar Kandinsky ve Hockney, çığır açıcı şairler Rimbaud ve Baudelaire meşhur sinestetler arasında yer almaktadır (Moore, 2017, s. 11-12). Pek çok farklı alanda meşhur olmuş daha pek çok sinestetin ismini sıralamak mümkündür.

Aynı türde bir sinesteziye sahip olan kişilerin algıları farklı ve şahsidir. Sinestetler aynı sesleri farklı renklerle algılayabilmektedirler örneğin "fa majör" Rimsky-Korsakov'a yeşil, Scriabin'e mor görünmektedir, fizikçi Richard Feynmann ise fizik denklemlerindeki rakamları ve harfleri renkli algılamaktadır (Moore, 2017, s. 11-12). Sinestetlerin yaşadığı özgün kişisel deneyimin daha iyi anlaşılabilmesi için Sarah J. Harris'in *Sinestezi* (2019) adlı romanının sinestet baş kişisinin roman boyunca anlatılan ilginç sinestezik deneyimlerinden sadece bir bölümünü bile aktarmak sinestezinin ne kadar farklı boyutlara sahip bir durum olduğunun kavranması noktasında faydalı olacaktır. Günleri farklı renklerde algılayan roman kişisi için salı "şişe yeşili", çarşamba "diş macunu beyazı", perşembe "elma yeşili" tonlarındadır. Tanıştığı kişileri de genel olarak renklerle özdeşleştirerek algılama eğilimindedir. Avukatı Leo'yla ilk tanıştığında, onun hakkındaki algısını şöyle ifade etmektedir:

"Renkleri zihni[n]i uyarmış ve garip, tatsız şekiller yaratmıştı[r]", bu sebeple avukatı ilk gördüğünde "karpuz pembemsi bir renge sahip olan, limonu düşünm[üştür]", adamın sesi ise görüntüsüyle uyumsuzdur çünkü "Leo'nun sütlü-kahverengi bir sesi var[dır] ve limona benzemiyor[dur], bu da [onun için] moral bozan bir şey[dir]" (Harris, 2019, s. 316). Sinestetlerin, yaşadıkları özel deneyimin sadece duyular arası bir çaprazlamadan ibaret kalmayıp soyut kavramlarla ilişkilerinde de duyularının farklı şekillerde devreye girmesi, bu deneyimi çoğu kişi için daha da enteresan kılmaktadır.

Nöroloji ve psikoloji profesörü Oliver Sacks, *Müzikofili: Müzik ve Beyin Öyküleri* (2014) adlı kitabının bir bölümünü sinestetlere ayırmaktadır. Bir hastalık olarak ilk kez 1883'te tanımlanan sinestezinin toplumda çok nadiren görüldüğünü belirten Sacks, deneyimlerinden hareketle, sinestezinin hastalar tarafından bir hastalık olarak görülmektense doğuştan kazanılmış bir armağan olarak nitelendirildiğini belirtmektedir. Kitapta bahsedilen sinestezi hastalarının ortak özellikleri müzikle farklı duyulara ait, var olmayan verileri beraberce algılamalarıdır. Haftanın günlerini, sayıları ya da harfleri renkli algılayan "harf-renk sinestezisi" hastalarının durumları basit sinestezi hastalarından oldukça farklıdır. "Müzik sinestezisi"nin görülen en yaygın sinestezi türlerinden biri olduğunu söyleyen Sacks'ın bu bağlamda tanıttığı vakalar arasında "tonal sinestezi" hastaları yani müzikle, arpejle, gamlarla bağlantılı olarak farklı tonlarda renkler görenler; müzik-tat sinestezisi hastaları (belli müzikal aralıkları ağızda bir tat olarak algılama), müzik-ışık/şekil/konum sinestezisi hastaları bulunmaktadır. Bu hastaların çoğu aynı zamanda birer müzisyendir. Müziği diğer insanlardan daha farklı şekilde işiten ve özel bir işitme duyusuna sahip olan bu kişiler müziği renkleri, tonları, tatları, şekilleriyle algılayabilmektedirler (Sacks, 2014, s. 173-184).

Richard E. Cytowic'e göre sinestezi tıp alanında üç yüz yıldır bilinmekle birlikte, 1860 ve 1930'larda gündeme gelmiş ancak 1980'lerdeki bilimsel çalışmalara kadar tekrar unutulmuş ya da göz ardı edilmiş bir fenomendir, nörobilim alanındaki çalışmaların artması ve gelişmesiyle fenomen tekrar hatırlanmıştır. Cytowic, klinik çalışmalarından hareketle sinestezinin istemsiz ve mutlaka bir uyarana bağlı olarak kişi tarafından deneyimlenmekte olduğu, uyaranın bilinmesinin sinestezinin türünün de bilinmesini sağladığını belirtmekte ve bu açıdan sinestetik deneyimin öngörülebilir niteliğine dikkat çekmektedir. Onun tespitlerine istinaden sinestetik algılar kalıcı ve geneldir ancak resimsel veya ayrıntılı değildir. Duyular arasındaki çaprazlama yakın duyular arasında olabileceği gibi uzak duyular arasında da gerçekleşebilmektedir. Sinestetik algı akılda kalıcıdır ve hatırlanabilirdir. Sinestezi aynı zamanda duygusaldır, kişinin sinestetik deneyimine bir kesinlik duygusu ve algılanan şeyin gerçek olduğuna dair bir inanç eşlik etmektedir (Cytowic, 1995). Sinestetlerin farklı algılayış, duyum ve duygulanım biçimlerini sanata yansıtmaları, sanat alanında bambaşka, alışılmadık, harikulade, öznel ve özel bir algısal evrenin kapılarının açılmasını sağlamaktadır. Dünyanın algılanışındaki olağanüstülük sinestet sanatçıların eserlerinde bariz bir şekilde görülebilmektedir. Sanat severler kadar sanat üzerine araştırma yapanlar için de sinestetlerin sanatla kurdukları ilişki, insan algısının farklı boyutlarının keşfedilmesi açısından olduğu kadar imgelemin genişleyen ufkunun örneklenmesi açısından da son derece cazip bir alan oluşturmaktadır.

Sanatın farklı alanlarında eser veren tanınmış pek çok sinestet vardır. Yazar Vladimir Nabokov, ressam Kandinsky, müzisyen Franz Liszt ve Wagner, şair Arthur Rimbaud, ressam Van Gogh gibi tanınmış sinestetlerin içinde yer aldığı kalabalık bir sinestet sanatçılar listesi oluşturmak mümkündür. Bu isimler sinestezi yeteneklerinin onlara sağladığı farklı algılayış biçimlerini sanatlarıyla buluşturmaktadırlar. Sanatın farklı alanlarında duyuların karışımı, karşılıklı olarak ilişkilendirilmesi, duyuların soyut kavramlarla çaprazlanması temelinde sinesteziden doğal sinestezi yeteneğine sahip olmayan sanatçıların da faydalandığı görülmektedir. Gerçek bir sinestezi yeteneğine sahip olmayan kişiler

"pseudo-sinestet" (sahte sinestet) olarak nitelendirilmektedir. Sahte-sinesteziden günümüzde eğitim alanında da faydalanılmaktadır. Duyusal ikame aletlerinin uzun süre kullanımının görme özürlülerde bazı seslerin görüntüye dönüştürülmesini sağlayabildiği tespit edilmiştir (Deroy & Spence, 2013). Edinilmiş sinesteziden farklı alanlarda öğrenme etkinlikleri bağlamında faydalanılmaya başlanmış olup etkili sonuçlar alınmaktadır (Wheeler, 2013). Edebî eserlerinde sinesteziden bir yaklaşım olarak istifade eden sanatçılara "edebî sinestet" adı verilmektedir. Sinestezi alanında ilk akademik makalelerden birini kaleme alan June E. Downey'e göre edebî eserden yola çıkarak bir sanatçının gerçek bir sinestet mi yoksa edebî bir sinestet mi olduğunu belirlemek oldukça güçtür (Downey, 1912, s. 490). Edebiyat alanında sinestezi, dil düzleminde farklı duyuların beraberce ele alınması ya da karıştırılması esasına dayanmaktadır. Edebî eserde yer alan "[B]ir imajda iki veya daha çok duyu organından gelen duyumların birbirine karışması; bir imaj içinde görme, işitme, dokunma, tatma ve koklama duyularına ait duyumların birlikte algılanması" söz konusudur ve "Bu imajlarda bir koku duyusu görme ve dokunmaya ilişkin, bir ses duyusu d[a] görmeye, tatmaya ve dokunmaya ilişkin sıfat veya benzetmelerle anlatılabil[mektedir]", bu türlü imgelere genel olarak 'sinestetik imgeler' adı verilmektedir (Huyugüzel, 2018, s. 448). Ancak sadece bilinçli özel duyular olarak nitelendirilen tat alma, dokunma, görme, işitme, koku duyularından değil yukarıda bahsedilen farklı duyulardan (basınç, denge, zaman algısı, eklem hareketleri vb.) da sanatçıların duyuların karıştırılması ya da çaprazlanması noktasında faydalanabilmeleri mümkündür.

Her dile yerleşmiş ve sürekli kullanıldığı için sinestetik olduğu fark edilmeyen kalıplaşmış pek çok ifade vardır. Wellek ve Warren'a göre, "Tatlı söz yılanı deliğinden çıkarır" atasözündeki işitme duyusuna hitap eden "söz"ün tatma duyusuna özgü "tatlı" sıfatıyla nitelendirilmesi buna örnek verilebilir, buna benzer daha pek çok örnek sıralamak mümkündür ("güzel ses", "soğuk renkler", "sıcak renkler", "şeker kız", "acılı günler", "yumuşak ses", "kalın ses", "ince ses", "tatlı koku", "ekşi koku"), bu tür "anlam genişlemeleri dilin içinde erimişlerdir ve artık genel olarak edebiyat ve dil konusunda duyarlı olanlar tarafından bile" metafor olarak görülmemektedir, bunlar "silik", "aşınmış" veya "ölü" metaforlardır (Wellek & Warren, 2011, s. 226). Dilbilim alanında sinestezi üzerine yapılan çalışmalar genel olarak başta ölü sinestetik metaforlar olmak üzere sinestetik metaforların tespitine dayanmaktadır.

Sinestetik metaforlara geçmeden önce metafor kavramını tanımlamak ancak tanımlamaya geçmeden önce de adlandırma üzerinde durmak yerinde olacaktır. Metafor kavramının karşılığı olarak Türkçede farklı kaynaklarda "istiare", "eğretileme" ve "deyim aktarması" kavramları kullanılmaktadır. Bu kavramlar üzerinde bir uzlaşı sağlanamadığı gibi[2] bu adlandırmaların farklı kaynaklarda farklı anlamlara gelecek şekilde kullanıldıkları görülmekte hatta bu kavramların metaforu tam olarak karşılamadığı tespiti de yapılmaktadır. Türkiye'de metafor kavramına üç tür yaklaşım söz konusudur. İlk grupta metafor kavramından hiç bahsetmeyenler yer almaktadır. Örneğin Cem Dilçin, *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*'nde "istiare" başlığı altında "metafor" kavramından hiç bahsetmez (Dilçin, 2009, s. 412-415). İkinci grupta metaforu istiarenin ve eğretilemenin tam karşılığı olarak benimseyen ve kullananlar yer almaktadır. Örneğin Turan Karataş, *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*'nde "metafor" maddesinde "istiare" kavramına okuyucuyu yönlendirmekte, istiarenin tam karşılığı olarak ise

[2] Örneğin Ömer Faruk Huyugüzel'in René Wellek ile Austin Warren'ın *Edebiyat Teorisi* adlı çalışmalarını Türkçeye çevirirken "catachresis" yani bir kelimenin ya da deyimin "kötü ve yanlış kullanımı" karşılığı olarak kullandığı "deyim aktarması" kavramını (Wellek & Warren, 2011, s. 229), Doğan Aksan *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili: Dilbilim Açısından Bakış* adlı çalışmasında metafor karşılığı olarak kullanmaktadır. Aksan, "Şiir Dilinde Aktarmalar" başlığı altında yer verdiği "deyim aktarması" alt başlığı altında bu kavramın eskiden Türkçede "istiare" karşılığı olarak kullanıldığından bahsetmekte ve metafor karşılığı olarak da tanımlamaktadır (Aksan, 2013, s. 128). Hasan Akay ise *Şiir Alametleri*'nde deyim aktarmaları olarak "metaphor, trope; açık istiare, kapalı istiare, mecaz" ile "kinaye (allusion)" ve "ta'riz (insinuation)"i saymaktadır (Akay, 2006, s. 95). Kısaca buraya kadar aktarılan bilgiler metafor, eğretileme, istiare ve deyim aktarması terimlerine dair dilimizde yaşanan büyük karmaşayı gözler önüne sermektedir.

"eğretileme" kavramını kullanmaktadır[3] (Karataş, 2011, s. 293-296). Doğan Aksan (2013) ve Hasan Akay (2006) da benzeri bir yaklaşımı benimsemektedir. Üçüncü grupta ise metafor ile istiareyi veya eğretilemeyi birbirinden ayıranlar yer almaktadır.

Musa Demir, "Batı 'Metafor'u ve Doğu 'İstiare'sinin Mukayeseli Olarak İncelenmesi" başlıklı makalesinde istiare ile metafor arasındaki farkı şöyle ifade etmektedir: "[S]öz konusu terimler, her iki cephede de sadece birer edebi sanat, birer dil oyunu olmanın dışında ve ötesinde bir kavram alanı olarak ortaya çıkmışlardır", metafor ve istiare arasında çok büyük farklılıklar olmasa da en büyük ayrım "bu terimlere yüklenen anlamlarda[dır]", Türk-İslâm "edebiyat ve düşünce dünya[sın]da, (istiare) umumiyetle, belli kaidelere indirgenmiş bir belagat imkânı olarak" düşünülmekte, Batıda ise metafor, "özellikle felsefi planda düşünülmüş etki ve kullanım alanı genişletilerek neredeyse 'hakikatin kendisi' ya da 'bilgisi' olacak dereceye yükseltilmiş" görünmektedir (Demir, 2009, s. 88-89). Demir, ikinci ve üçüncü grupta yer alanların arasında bir yaklaşım sergilemektedir. Ömer Faruk Huyugüzel, *Eleştiri Terimleri Sözlüğü*'nde istiarenin metafor kavramının tam karşılığı olmadığını belirtmekte[4] ve üçüncü grupta yer almaktadır.

George Lakoff ve Mark Johnson'ın bilişim bilim alanında metafor hakkındaki çığır açıcı çalışmalarını Türkçeye çeviren Gökhan Yavuz Demir (2015), "Tercüme Hakkında" başlığı altında konuyu ele almaktadır. Demir'e göre genel olarak sanılanın tersine metaforun Türkçedeki karşılığı "istiare" ya da "eğretileme" değildir. "Are" ve "ariyet" köklerine dayanan istiare "ödünç alma" anlamındadır ve "bir kelimenin anlamını geçici olarak başka bir kelime için kullanma"yı ifade etmektedir. Bu açıdan "istiare hem mecâz hem de benzetme özellikleri" taşımakta, benzetmenin iki ögesinden sadece birisi istiarede yer almaktadır; "eğretileme" terimi ise "istiare"nin Türkçe karşılığıdır, eğretileme "belirli bir süre sonra kaldırılacak olan, geçici, muvakkat; takma; iyi yerleşmemiş; yerini bulamamış; uyumsuz" gibi anlamlara gelmekte ve terim olarak "belli bir süre için; bir kelimenin anlamını geçici olarak başka bir kelime için kullanma; bir şeyi anlatmak için ona benzetilen başka bir şeyin adını eğreti olarak kullanma"yı ifade etmektedir. Demir'e göre bu noktada genel olarak "mecâz ifadelerin kavramlaşmadığı" temel yaklaşımından hareket edilmekte ve "mecâz" "sınırı geçmek" anlamında, terim olarak "hakikatin zıddı"nı ifade edecek şekilde kullanılmaktadır. Mecazın sadece cümle ya da mısrada kullanım esnasında ortaya çıktığı kabulü, anlamın ödünç alınmış ve geçici olduğuna dair kanaati belgelemektedir. Grekçe "meta: öte ve phrein: taşımak, yüklenmek" kelimelerinden türetilmiş "metaphora"dan gelen "metafor" "bir yerden başka bir yere götürme"yi ifade etmektedir dolayısıyla eğreti, geçici bir anlamdan değil kalıcı ve köklü bir anlamdan bahsedilmektedir, bu sebeple Demir'e göre metafor karşılığı olarak istiare ya da eğretileme terimlerinin kullanılması hatalıdır (Demir G. Y., 2015, s. 14-15). Metaforla, istiare veya eğretileme farkını bu tespitiyle en doğru şekilde ortaya koyan Demir'dir.

---

3 Karataş istiareyi şöyle tanımlamaktadır: "Bir söze, herhangi bir ilgiden dolayı sözlük anlamından başka, geçici yeni bir anlam vermektir" ancak istiare maddesinin devamında metafora hiç değinmemektedir (Karataş, 2011, s. 293-296).

4 Mecaz sanatlarından olan ve belâgat kitaplarında "beyân" başlığı altında ele alınan istiarenin bir sözün başka bir sözün yerine asıl anlamının dışında, benzerlik ya da kıyas ilişkisi dâhilinde kullanılmasıyla ortaya çıktığını söyleyen Huyugüzel'e göre benzetme ilişkisi dolayısıyla "teşbih" ile "istiare" ilişkilidir ancak teşbihteki benzeyen, benzetilen, benzetme yönü ve benzetme edatından, teşbih-i beliğdeki benzeyen ve benzetilenden farklı olarak istiarelerde benzeyen ve benzetilenden sadece birinin kullanılmasıyla istiare, teşbih ve bir teşbih türü olan teşbih-i beliğden ayrılmaktadır. Batı kaynaklarındaki tanımların bizdeki belâgat kitaplarındaki istiare ve teşbih-i beliğ tanımıyla örtüştüğünü ve metaforun her ikisini beraberce kapsadığını ancak sınıflandırma noktasında Batılı kaynaklardaki metafor türlerinden sadece "implied metaphor" veya "implicit metaphor" başlığı altında değerlendirilen "örtülü metafor"ların yani yalnızca kendisine benzetilen unsurun bulunduğu türünün istiarenin tam karşılığı olarak değerlendirilebileceğini dile getirmektedir. Batılı kaynaklardaki metafor ile teşbih (simile) ayrımına da dikkat çeken Huyugüzel, "simile"nin metafordan teşbih edatı bulundurmasıyla ayrıldığını söylemekte; Batılı kaynaklarda benzeyen ve benzetilenin beraberce bulunması durumunda mecaz koşulunun sağlandığı kabul edilerek dil düzleminde oluşturulan yapı, metafor dairesine dahil edilirken bizde benzetilenin mecazi vasfı göz önünde bulundurulmaksızın yapının teşbih-i beliğ sayılmasıyla istiarenin metafordan ayrıldığını belirtmektedir (Huyugüzel, 2018, s. 243-245).

Makalenin asıl konusu metafor kavramını, metafor ile istiare farkını tanımlamak ya da tartışmak değildir. Metafor ile istiare ayrımının ve ilişkisinin üzerinde durulmasının sebebi bilimsel çalışmanın terime dayalı zeminini doğru inşa etme gayretinden kaynaklanmaktadır. Yukarıdaki örneklerden de görülebileceği gibi Türkçedeki terimlere dayalı bu derin karmaşa doğru bilimsel tespitlerin yapılmasına mânidir çünkü bir terim kullanıldığında o terimle tam olarak neyin kastedildiği açık ve kesin şekilde belli olmalı ve anlaşılmalıdır. Aksi takdirde tüm yapılan tespitler belirsiz bir alana göndermede bulunduğundan boşluğa düşecektir. Sinesteziye dair, makalede faydalanılacak çoğu kaynak yabancı dillerde yazılmıştır ve metaforun istiare ya da eğretileme olarak çevrilmesi iki terimin farkı göz önünde bulundurulduğunda metaforun bir kavram olarak ifade alanının dışlanmasına ve hatalı tespitlerin yapılmasına sebep olacağı gibi çalışmanın sıhhatine de gölge düşürecektir. Bu noktada terimsel olduğu kadar kavramsal bir tercih de yapılması gerekmektedir. 'İstiare'nin Türkçe karşılığı olarak kullanılabilecek 'eğretileme' açıktır ki 'metafor'u karşılamamakta, yine bir söz sanatı olarak tanıtılan 'deyim aktarması' terimi ise farklı kaynaklarda farklı anlamlara gelecek şekilde kullanıldığından incelemeyi sınırları belirsiz bir alana sürüklemektedir. Metafor kavramı çok daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Bir edebi sanat olmaktan ziyade dil, felsefe, toplum bilim, psikolojiden temellenen anlambilim ve yorumbilim alanında (Şahan, 2020, s. 59) derin anlamlara işaret eden yapısıyla daha bütünlüklü bir inceleme için uygun görünmektedir. Makalenin teorik ve kavramsal zemininin sıhhati açısından bu makalede "metafor" kavramını kullanma zorunluluğu doğmaktadır. Ayrıca günümüzde gerek edebî sinestezi alanındaki akademik çalışmalarda gerek modern metafor teorilerine dair çalışmalarda gerekse çevirilerde bir düşünme ve anlamlandırma yöntemi olarak genellikle "metafor" kavramının kullanılmasının, yukarıda belirtilen sebeplerden ötürü, tercih edildiği görülmektedir (Lakoff & Johnson, 2015) (Cebeci, 2019) (Şahan, 2020) (Çelik, 2018). Benzeri bir yaklaşımın benimsendiği bu makalede, *Güncel Türkçe Sözlüğe* de giren "metafor" (Türk Dil Kurumu, 1988, s. 1546) kavramı kullanılmaktadır.

Doğan Aksan'ın, *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili* kitabında "eğretileme" başlığı altında sıraladığı beş farklı türden sonuncusu sinestetik metaforları da kapsayan bir üst başlık niteliğindedir. Doğan Aksan bu türün beş alt türünü tespit etmektedir: (1) Bir duyuya ait bir sıfatın başka bir duyuyla kavranan nesneye aktarılması ("çiğ renkler", "sıcak bir ses"); (2) Duyusal algılamanın nesnesine bağlı kavramların farklı nesnelere aktarımı ("bir katre alev"); (3) Duyusal algının niteleyici sıfatının bir duyguya ya da soyut kavrama aktarımı ("altın hülya", "kırmızı pazar"); (4)Renklerin yerine renklerin akla getirdiği nesnelerin kullanımı ("renkleri nesnelerle anlatma eğilimi": "altın şarap", "firuze kubbeler"); (5) Bir nesneyle genelde ilişkilendirilen eylemin bir başka duyuya yüklenmesi ("karanlığın sıvaşması") (Aksan, 2013, s. 143-145). Sinestetik metaforların, başlangıç mahiyetinde, temelde sıfatların, isimlerin ve eylemlerin farklı bağlamlarda farklı duyuların karşılıklı ilişkisine dayanılarak oluşturulduğu tespitini yapmak mümkündür. Yukarıda sıralanan alt türlerden dördüncüsünde bir rengin yerine geçen nesne görme duyusu dışındaki bir duyuya hitap eden bir vasfıyla diğer nesnenin nitelenmesini sağlıyorsa sinestetik metafor olarak kabul edilebilir.

Sinestetik metaforların mahiyetinin aydınlatılması yolunda özellikle 1980 sonrasında önemli çalışmalar yapan akademisyenler, geleneksel metafor yaklaşımının sinestetik metaforların yapısının aydınlatılmasında kâfi olmadığı kanaatine varmaktadırlar. Sean Day'e göre bunun en önemli sebebi sinestetik metaforların kurduğu yeni ve olağandışı çaprazlama ilişkilerdir, metaforlara retorik süsleme araçları olarak yaklaşan geleneksel metafor kuramının benzerlik ilişkisine dayanan yaklaşımının sinestetik metaforlar söz konusu olduğunda geçerli olmadığı görülmektedir çünkü çaprazlanan duyular arasında herhangi bir benzerlik söz konusu değildir ve sinestetik metaforda bir duyu diğerinin yerini almaktadır. Dolayısıyla sinestetik metaforun yapısı bu yaklaşımla aydınlatılamaz ayrıca geleneksel

metafor kuramının öngördüğü dilbilimsel yaklaşım semantik alanın incelemeye dahil edilmesine engel olmaktadır, bu sebeple sinestetik metaforların yapısının çözümlenmesinde kavramsal metafor kuramından faydalanılması daha uygun görünmektedir (Day, 1996). Metafora geleneksel olarak retorik bir araç şeklinde yaklaşılmasının metaforun yapısında hali hazırda var olan ve onun ortaya çıkmasını hazırlayan insana, insanlığa ve kültüre dair düşünsel ve deneyimsel sistemi kavrayamamaktan kaynaklandığını bir sistem dâhilinde ortaya koyan isimler, bilişim bilim ve bilişimsel dilbilim alanında çalışan Lakoff ve Johnson (2015) olur. Onlar "Metaforun gündelik hayatta sadece dilde değil, düşünce ve eylemde de yaygın olduğunu keşfe[derler]" ve "Gündelik kavram sistemi[.] -kendileriyle düşün[ülen] ve eylemde bulun[ulan] terimler- temelde doğası gereği metaforiktir", kavramlar sadece düşünceye yön vermemekte aynı zamanda günlük faaliyetleri, dünyayı algılama biçimini, sosyal ilişkileri, eylemleri de yönlendirmekte ve gerçekliğin insan tarafından bireysel olarak keşfedilmesinde ve tanımlanmasında etkili olmaktadır. Onlara göre "Metaforun özü bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir" ve metafor "tecrübe temelinden bağımsız olarak asla" hakkıyla kavranamaz. Dolayısıyla geleneksel metafor yaklaşımının zihin ile bedeni birbirinden ayırarak bedenden kopuk bir zihin tasarımıyla ortaya koyduğu metafor tanımının zıddına metafor için bedensel deneyim vazgeçilmezdir (Lakoff & Johnson, 2015, s. 27, 30, 47). Lakoff ve Johnson'ın geliştirdikleri metafor yaklaşımı "kavramsal metafor kuramı" olarak tanınmaktadır.

Sean Day (1996), Yeshayahu Shen (1997) ve Ning Yu (2003) gibi akademisyenler sinestetik metaforlara dair araştırmalarında Lakoff ve Johnson'ın kavramsal metafor kuramından faydalanmaktadırlar. Bu akademisyenler sinestetik metaforları, kavramsal metafor kuramında metaforik haritalama olarak tanımlanan bilişsel sürecin tek yönlü ve asimetrik olup somuttan soyuta doğru hareket etmesi, metaforik haritalamanın bütünsel değil kısmî olması yani kaynak alanın yapısının hedef alanın yapısına yalnızca kısmen yansıtılması, metaforik haritalamanın rastgele ve keyfî olmayıp bedene, fiziksel dünyadaki ve kültürel hayattaki günlük deneyime dayanması, metaforik haritalamanın farklı kavramsal alanlar karşısında sistematik olması temel ilkelerinden hareketle ele almaktadırlar (Yu, 2012, s. 1287). Mevzu bahis araştırmalarda Lakoff ve Johnson'ın kavramsal metafor kuramında tanımladıkları bilişsel haritalama sisteminden ve Ullmann'ın duyuları hiyerarşik olarak sınıflandırmasından ya da bu hiyerarşik duyu sınıflandırmasının geliştirilmesiyle hazırlanan sınıflandırmalardan faydalanılmaktadır. Ullmann, kavramsal metafor kuramının ortaya konulmasından çok önce duyuları sıralayarak aralarındaki ilişkileri ve sinestetik yönelimleri tespite uğraşması açısından önemli bir isimdir. Şiirde sinestetik metaforları ele aldığı çalışmasında Ullmann (1945), dokunma->tatma->koklama->işitme->görme duyularını tespit ettiği verilere istinaden hiyerarşi dahilinde sıralamakta ve sinestetik transferlerin düşük duyusal seviyeden yükseğe doğru geliştiğini ileri sürmektedir. Dokunmayı duyuların en alt seviyesi olarak tanımlayan Ullmann aktarımların çoğunun kaynağı olarak dokunma duyusunu belirlemektedir. Sinestetik aktarımların en çok yöneldiği hedef alan olarak ise işitme duyusuna işaret etmektedir. Ayrıca Ullmann sesin, sinestetik aktarımlarda görmeden daha baskın olduğu kanaatindedir (Ullmann S. d., 1945, s. 813) Dilbilim alanındaki bu tür akademik makalelerde sinestetik metaforlarda duyular arası aktarımların duyular hiyerarşisine uyup uymadığı, hangi kaynak duyu ile hangi hedef duyu arasında çaprazlama bir haritalama işlemi gerçekleştirildiği temel sorun olarak ele alınmakta, üzerinde çalışılan dile dair örneklerin edebî eserler kadar günlük dilden de seçilebildiği görülmekte ancak anlamsal ve estetik boyuta bakılmadığı gibi ölü sinestetik metaforlarla edebî sinestetik metaforlar ayrımına da gidilmemektedir. Bu makalelerde, son dönemde "corpus-based" (bütünce/derlem tabanlı) bir yaklaşım benimsenmektedir.

Alper Kumcu (2021), Türkçede dilbilimsel sinestezi üzerine yaptığı derlem tabanlı incelemesinde Ullmann'ın duyular hiyerarşisini kullanmakta, 1990-2009 arasında edebî eserlerden, günlük yazı ve

konuşma dilinden örneklerin yer aldığı 50 milyon kelimeden oluşan Türk Ulusal Derlem kaynağından faydalanmaktadır. Sıfat-isim çiftlerinin ele alındığı makalede fiillere yer verilmezken incelemeye isim-fiiller ile zarf görevli sıfatlar dâhil edilmekte, inceleme neticesinde beş duyu arası aktarımlardan olası 20 tanesinden 19'nun Türkçede bulunduğu, en çok rastlanan duyu çaprazlamasının görme-işitme arasında olduğu, dokunmanın en sık kullanılan kaynak, işitmenin en sık kullanılan hedef duyu olduğu, tespit edilen 5693 örnekten 3885'nin (%68,24) Ullmann'ın hiyerarşisiyle uyumlu olduğu, işitme ve görmenin çift yönlülüğü kabul edilirse oranın %94,52'ye çıktığı yorumu yapılmaktadır (Kumcu, 2021, s. 247-248). Kumcu'nun incelemesi Türkiye'de dilbilim alanında olduğu kadar edebiyat alanındaki incelemelerde de çığır açıcı niteliği haizdir.

Sinestezi türlerinin tespiti noktasında kullanılan iki temel kavram "cross-sensory" (duyular arası) ve "cross-modal" (modaliteler arası)dır. "Sensory field" (duyu alanı): "Belli bir anda bir duyu alıcısına gelen uyarıcıların toplamı" iken "sensory areas" (duyu alanları): "Beynin, duyu ve motor sinirlerinden gelen bilgileri alan ve duyunun türüne göre özelleşmiş bölgeleri"dir (işitme, görme, dokunma vb.); "modalite" ise: "Bireyin bilgi alma, dolayısıyla öğrenme yolu", "duyu kanalı" olarak tanımlanmaktadır, "cross-modal" (modaliteler arası): "Merkezî sinir sisteminde farklı modalitelerle ilgili sinir sistemlerinin birleştirilmesi, örneğin renk algısıyla melodi algısının ilişkilendirilmesi"dir (Budak, 2009, s. 226, 494). Dilbilim alanındaki akademik incelemelerde dikkat edilirse sadece modaliteler arası çaprazlama-aktarım ilişkileri araştırılmakta ancak duyuların soyut kavramlarla ilişkilerine genelde değinilmemekte, sinestezinin sadece farklı duyular arasında çaprazlanmasına, buluşturulmasına dayanılarak farklı türleri ortaya konulmakta, incelemeler böylelikle yürütülmektedir.

Sinestezi türlerini belirleyerek ayırıp sınıflandırmaya çalışan nörobilim ve nöroloji alanındaki isimlerin sayısı özellikle yirmi birinci yüzyılla birlikte hızla artmaya başlamaktadır. Martino ve Marks, "güçlü" ve "zayıf sinestezi"yi duyular arası ve modaliteler arası olarak ayırmakta, çoğunlukla kadınlarda ve pek çok sanatçıda genetik geçişli olarak görülen güçlü sinestezinin kendisini uygun algısal deneyimde, zayıf sinestezinin ise en açık şekilde modaliteler arası metaforik dilde ve modaliteler arası eşleştirmede gösterdiğini, zayıf sinestezide seçici dikkatin önemli olduğunu belirtmekte; böylelikle dilsel ve algısal sinesteziyi farklı kefelere yerleştirmektedirler (Martino & Marks, 2001, s. 62, 65). Sinestezi türlerini tespite uğraşan Ramachandran ve Hubbard (2001) ise sinestezinin daha önceki araştırmalarda ortaya konulan duyusal ya da kavramsal olduğuna dair çıkarımları, renk-grafem sinestezisi üzerine çalışmalarında yeniden ele almaktadırlar. Modaliteler arası ve duyular arası sinesteziyi "düşük sinestezi" olarak nitelendirmekte ve düşük formun ancak aşağı seviyedeki kortikal bölgelerde (örneğin iğsi beyin kıvrımlarında) tespit edildiğini buna mukabil yüksek sinestezinin ise yüksek kortikal bölgelerde (örneğin angular beyin kıvrımlarında) görüldüğünü ve soyut kavramlarla ilişkinin (rakam-renk ilişkisi gibi) "yüksek sinestezi" olarak diğer tür sinesteziden ayrılması gerektiğini ileri sürmektedirler. Nörobilim alanında çalışan Jürgens ve Nikolic, genel kabul görmüş sinestezinin duyuların düşük seviyede çaprazlanması fenomeni olduğu ve tetikleyicilerin doğrudan algılamaya işaret ettiği kanaati hâkim olsa da aslında ortaya konulan yeni delillerle sinestetik uyaranın algısal olmaktan ziyade semantik olduğunun keşfedilmesinden hareketle kavramsal bir tetikleyici ile algısal bir kesişimin ayrı bir isimle "ideasthesia" yani "fikirleri hissetmek" olarak tanımlanması gerektiğini ileri sürmektedirler. Onlara göre "yüksek sinestezi" semantik bileşenler içerirken, "düşük sinestezi" sadece duyusaldır (Jürgens & Nikolic, 2012, s. 22). Nörobilim ve nöroloji alanındaki bu gelişmelerin dilbilim ve edebiyat alanındaki sinestezi incelemeleri üzerinde etkilerinin kısa sürede görülmeye başlaması kaçınılmazdır. Türkçede daha önce kullanılmayan ve bir karşılığı bulunmayan "ideasthesia"ya bu makalede "düşün-duyum" karşılığı teklif edilmekte ve yüksek sinestezi bağlamında bu terim "ideasthesia" karşılığı olarak kullanılmaktadır.

Werning, Fleischhauer ve Beşeoğlu (2006) Almanca üzerine yaptıkları, kavramsal metafor yaklaşımından hareket eden ve sinestetik metaforları dilbilimsel açıdan inceledikleri makalelerinde Martino ve Marks (2001)'ın yaklaşımından da feyz alarak öncelikle doğal dillerdeki sinestezi fenomeni ile nörolojik sinestezinin birbirinden ayrılması gerektiğini belirterek zayıf ve güçlü sinestezi ayrımına gitmektedirler; (genellikle sıfat-isim çiftlerinden oluşan) sinestetik metaforun yapısındaki hedef ve kaynak alanların her ikisinin de algısal olması durumunda "güçlü sinestetik metafor", sadece kaynak alanın algısal olması durumundaysa "zayıf sinestetik metafor" olarak tanımlanabileceğini belirterek bir sinestetik metafor tasnifi yapmaktadırlar. Bir metaforun kaynak alanının algısal olmaması durumunda sinestetik metafor sayılamayacağı kanaatine varan Werning ve arkadaşları, diğer dilbilim incelemelerinde olduğu gibi zayıf sinestetik metaforları incelemeye dâhil etmemektedirler (Werning, Fleischhauer, & Beşeoğlu, 2006, s. 2365-2366). Zawıslawska ise zayıf ve güçlü sinestetik metaforların yakın ve uzak duyular ya da kavramlar arasında gerçekleşmesine göre "basit" ve "kompleks" olarak nitelendirilmesiyle dört ayrı sinestetik metafor türü tanımlamaktadır (Zawıslawska, 2016, s. 110-111). Sinestetik metaforların ele alındığı dilbilimsel incelemelerde sinestetik metaforların farklı türleri ortaya konulsa da nihayetinde duyular arası transferlerin duyular hiyerarşisine uyup uymadığı, hangi kaynak duyu ile hangi hedef duyu arasında çaprazlama bir haritalama işlemi gerçekleştirildiği temel sorun olarak ele alınmakta, üzerinde çalışılan dile dair örneklerin edebî eserler kadar günlük dilden de seçilebildiği görülmekte ancak anlamsal ve estetik boyuta bakılmadığı gibi ölü sinestetik metaforlarla edebî sinestetik metaforlar ayrımına da genelde gidilmemektedir.

Winter (2019)'a göre dilbilim alanındaki incelemelerde deneysel olarak sinestezi fenomeniyle sinestetik metaforların kullanımı arasında (metaforların kullanım sıklığı) bir bağ olduğu gösterilemediği gibi sinestetik metaforların sinestetlerce daha fazla kullanılıp kullanılmadığı, benzer sinestetlerin benzer sinestetik metaforları kullanıp kullanmadığı (haritalamanın türü) konusunda deneysel sonuçlara, verilere ulaşılamamış, sinestetlerin sinestetik metaforları daha sık ya da halkın genelinden daha farklı şekilde kullandıkları deneysel olarak ispatlanamamıştır. Bu nedenle dilsel sinestezinin farklı modaliteler arası eşleştirmeler (cross-modal correspondences) içerdiğini dikkate almak gerekmektedir. Winter, nihayetinde sinestezi fenomeniyle sinestetik metaforların arasındaki deneysel ilişkinin gösterilememiş olmasından yola çıkarak sinestezi ile sinestetik metaforların eşitlenemeyecek iki farklı fikir olduğuna özellikle dikkat çekmektedir (Winter, 2019, s. 110). Sinestetik metaforları ya da sinestetik ifadeleri sinestezi fenomeniyle ilişkilendirerek açıklamaya çalışmanın edebî eserlere yaklaşım noktasında çeşitli hataların ortaya çıkmasına sebep olması kaçınılmazdır.

Alman Aydınlanması'nın önde gelen ismi İmmanuel Kant (1724-1804) geleneğin bilginin nesnelere uyması gerektiğine dair genel kabulünün aksine nesnelerin kişinin bilgisine ve zihinsel yapısına uyması gerektiği tezini savunmakta, "sezgilerle kavramların deneyim ve bilginin gerekli koşullarını meydana getirdiğini öne sürmektedir (Cevizci, 2011, s. 248). Kant'ın teorisini geliştirip daha düzenli ve sistemli hâle getirerek faydalanan Merlau Ponty, algının fenomenolojisi yaklaşımını ortaya koymaktadır. Ponty'nin yaklaşımı "Bir durumun anlamına açılan olarak refleks ve öncelikle bir bilgi nesnesi hedeflemeyen ve bütün varlığımızın bir eğilimi olarak algı dünyada-varolmak" olarak nitelendirilen "nesne öncesi görüş"e uygun olup bunu "modaliteler" olarak nitelendirmekte, "[r]uhun ve vücudun birliği"ni "bilincin bir imkânı" olarak benimsemektedir (Merleau-Ponty, 2015, s. 234, 257). Lakoff ve Johnson'ın kavramsal metafor yaklaşımı da Merlau Ponty'e benzer şekilde bedenle bütünleşmiş bilinç tezine dayanmaktadır.

Clive Cazeoux (2002)'a göre Lakoff ve Johnson'ın kendisinden hiç bahsetmedikleri Ponty'nin deneyimin söz konusu olması için hem deneyimin yaşandığına dair bir öznel farkındalık duygusu hem de

karşılaşılan nesnenin bir etki oluşturması gerektiğine dair yaklaşımı ve bedenin ampirik bir nesne olmayıp ontolojik bir durum, bilincin ve dünyanın birbirine açıldığı bir beden şeması tespit etmesi, beden şemasının dünyaya açılmasını ve dünyada yolunu bulmasını sağlayan şeyin duyular arası etkileşimler olduğunu belirtmesi ve temel ontolojik bir kural olarak duyuların birleşmesine dikkat çekmesi ile Ponty, Lakoff ve Johnson'dan ayrılmaktadır. Lakoff ve Johnson bir tür "ekolojik maneviyat", a priori ve a posteriori bilgi arasında bir münasebet tesis etmeye ve bunu metaforla yapmaya çalışmaktadırlar (Cazeaux, 2002, s. 9,11, 25). Ponty'nin mutlak deneyim koşulunu Lakoff ve Johnson'ın önceki deneyimlerden istifadeyle bilişsel sistemdeki ilişkilere aktardığı görülmektedir. André Abath (2019)'e göre Merlau Ponty'nin yaklaşımında nesnelerin eylemler için tercihler sunduğu kabul edilmektedir. Karşılık gelen bir uyaran olmaksızınn belirli bir modalite ile ilgili yarı duyusal deneyimler ortaya çıkabilmektedir, öznelerin bunları algılamak üzere bedensel bir hazırlığa girişmesi mümkün olmaktadır ve Ponty, sinestezinin böylece çözümlendiğini iddia etmektedir. Ancak Ponty'nin bahsettiği şey sadece duyusal-motor modaliteler arası etkileşimdir (Abath, 2019). Birlikte algılama yani bir nesnenin iki farklı duyu tarafından birlikte kavranması ile sinestezi kısmen örtüşse de sinestezi apayrı bir nörolojik algılama şeklidir. Zaten Ponty, her fırsatta duyuların dünyayı ayrı ayrı kavrama eğiliminde olmadığını, insanın duyular vasıtasıyla dünyayı ve nesneleri eş zamanlı olarak algıladığını belirtmektedir (Merleau-Ponty M. , 2014, s. 27-33). Bu tartışma esasen gerçek sinesteziye dair olup dil düzleminde ortaya çıkan sinestetik imgelerin ve ifadelerin Winter (2019)'ın da işaret ettiği gibi deneyimsel algıyla ilişkilendirilerek açıklanamaması sebebiyle söz konusu dilsel ve edebî sinestezi olduğunda doğrudan devre dışı kalmaktadır. Bu sebeple bu makalede Merlau Ponty'nin yaklaşımından faydalanılmamaktadır. Edebî ya da dilsel sinestetik metaforlara Ponty'nin bedenlenmiş bilinç yaklaşımını uygulamak çeşitli hatalı yorumların yapılmasına sebep olabilmektedir. Gaston Bachelard: "Poetik düşlemede duyuların tümü uyanır ve birbirine uyum sağlar. Poetik düşleme, işte duyuların da bu çokseslilığine kulak verir; poetik bilincin kaydetmesi gereken de bu çokseslilliktir zaten" der (Bachelard, 2012, s. 7). Edebî sinesteziye, istisnai bir dışsal algının yönlendirdiği bir bilincin algısal deneyimin etkisiyle dile döktüğü sinestetik imgeler ve metaforlar şeklinde yaklaşmaktan ziyade Bachelard'ın tanımladığı şekilde poetik düşlemenin ve bilincin yönlendirdiği daha önce edinilmiş farklı duyusal algıların, zihinsel ve ruhsal dinamizmin aşkın arayışlarının izinde sinestetik imgelerde ve metaforlarda farklı şekillerde yorumlanarak ortaya konulması, birleştirilmesi, çaprazlanması, karıştırılması, birlikte zihnen deneyimlenmesi olarak edebî sinesteziyi okumak ve yorumlamak bilimsel veriler ışığında daha mantıklı görünmektedir. Bu sebeple bu makalede Bachelard'ın çizdiği güzergâh benimsenmekte ve takip edilmektedir.

Edebî sinestetler olarak şairler ve yazarlar eserlerinde dildeki yerleşik yapılar olan ölü sinestetik metaforlardan faydalanmakta ancak bu yapıları sadece dildeki yerleşik hâliyle kullanmakla yetinmemekte, gerçek bir sinesteti taklit ederek farklı duyulara özgü kelimeleri ve duyularla soyut kavramları çaprazlayarak dil düzleminde yeni ve özgün edebî sinestezi örnekleri keşfetmeye çalışmaktadırlar. "Sinestezili birleşme ve çağrışımların bütün dillerde yaygın olduğu ve şairlerin çok haklı olarak bu gibi birleşme ve uyuşmalardan yararlandığı ve daha gelişmiş bir hâle getirdiği şüphesizdir" (Wellek & Warren, 2011, s. 184). Özgün imgeler ve metaforlar dâhilinde ise asıl sinestetik sanat unsurları ortaya çıkmaktadır. Sinestet şairler, "ister şairin anormal psikolojik yapısının isterse edebî bir modanın sonucu olarak ortaya çıkmış olsun" oluşturdukları sinestetik imgelerle bir duyuyu farklı bir duyunun alanına taşımaktadırlar (Wellek & Warren, 2011, s. 214). Sinestezinin dildeki bu yerleşik yapılar haricinde bilinçli şekilde edebî eserlere katılmasıyla sanatın algı evreni genişletilmekte, farklı çağrışımlara kapı aralanmaktadır. Edebî sinesteziden asıl bu örnekler dâhilinde bahsetmek gerekmektedir. Başta şiir türündeki eserler olmak üzere roman, hikâye gibi türlerde de bu tür sinestetik unsurların bazı dönemlerde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Reuven Tsur (2007), "Issues in Literary Synaesthesia" (Edebî Sinestezide Meseleler) adlı edebî sinesteziyi güncel yaklaşımlar doğrultusunda ele aldığı makalesinde edebî sinestezi ile özgün nörolojik sinestezinin mutlaka ayrılması gerektiğini belirtmektedir. Bunun sebebini ise özgün sinestezide duyusal modalite kombinasyonlarının tahmin edilebilir olmasına mukabil, edebî sinestezide fevkalâde esnek üretimlerin ve anlamların beklenmedik kombinasyonlarıyla karşılaşılmasıyla açıklamaktadır. Ona göre edebî sinestezide sinestetik bir metafor kullanıldığında, bu metafor sadece iki algısal bölge ile ilişkili kalmamakta "duyularüstü ama iki farklı duyu bölgesine ait olmak zorunda olmayan bir sözel yapı" özelliği arz etmektedir. Edebî sinestezi tıpkı oksimoronda olduğu gibi şiirde gerilimi arttırmak suretiyle zıt ve uyumsuz nitelikleri birbirine sıkıca bağlayarak metafizik anlamlara olduğu kadar nükteli anlamlara ve modernist bağlamlara da katkıda bulunmaktadır. Tsur, edebî sinesteziden istifade edilen bir şiirde zıt ya da uyumsuz nitelikler vurgulanarak öne çıkarılıyorsa etkinin nükteli, zıt nitelikler uzlaştırılıyorsa etkinin duygusal olduğunu savunmaktadır. Edebî eserlerdeki sinestezinin yorumlanmasında Tsur dört tür açıklama imkanına işaret etmektedir: "Genetik açıklama" (şiirin edebî cazibesini hesaba katamaz), "retorik açıklama" (sinestetik ifadenin unsurları sadece terimi terimine ele alınarak paralel bir benzeşim ilişkisi kurulmasıyla yetinilir), "anlamsal etkileşim açıklaması" (beklenmedik çağrışımları hesaba katar) ve "edebî sinestezi" (Ullmann'ın pankronistik yönelimlerini ve sinestetik ifadelerin gestalt[5] niteliğini ele alır). Edebî sinestezi açıklamasını tercih eden Tsur'a göre duyular arası transfer, sıradan metaforlardansa uyumsuz ve düzensiz nitelikte metaforlar üretme eğilimindedir, duygusallığı uyandırmak için Ullmann'ın hiyerarşisinde birbirine yakın olarak işaret edilen duyular arasında yumuşak bir geçiş veya farklılaşmış duyuların birbiri içinde uyumla yumuşak bir şekilde eritilmesi tercih edilmektedir (Tsur, 2007, s. 30-34).

Tsur'un makalesinde vardığı sonuçlar edebî sinestezinin incelendiği edebî metinler açısından oldukça önemlidir. Tsur (2007), yukarıya doğru transferlerin tipik olarak duygusal etkiler, aşağı doğru transferlerinse nükteli etkiler ortaya çıkardığını, kararlı karakteristik görsel şekillerin kaynaşmaya direnme ve farklı duyusal alanlardan türetilen terimlerin uyumsuzluğu arttırma, nesneden arınmış ve gestaltsız niteliklerinse birbiri içinde erimeyi kolaylaştırma eğiliminde olduğu sonucuna varmaktadır. Kaotik aşırı farklılaşmanın, aşağı doğru transferin nükteli etkisini geçersiz kılabildiği, bazı durumlarda bilişsel sistemlerdeki aşırı yüklenmenin aşağı doğru bir boşaltıma neden olabildiği tespitini yapmaktadır (Tsur, 2007, s. 49).

Estetik bir duyuş biçimi olarak sinesteziden özellikle duyuların ön planda olduğu sanat akımları bağlamında, sanatın farklı alanlarında, bir imkân olarak yararlanıldığı görülmektedir. Edebiyat bu sanat alanlarından sadece biridir. Sinestezi-edebiyat ilişkisinin geçmişi Homeros'a kadar uzanmaktadır; özellikle İngiliz ve Alman romantik şairleriyle, Fransız sembolistleri ve Proust gibi modernist romancılar da sinesteziden faydalanmışlardır (Huyugüzel, 2018, s. 449). Edebiyatta sinestezinin tarihi tahmin edilenden çok daha eskidir.

Vinge (1975)'ye göre Orta Çağ'da klasik dönem filozoflarının duyulara yaklaşımıyla uyumlu şekilde edebî eserlerde duyular simgesel olarak kullanılmaktadır. Duyular anasırı erbaa (dört temel unsur: ateş, hava, su, toprak) işaretle metinlere yerleştirilmekte, dönem eserlerinde duyularla elementlerin kombinasyonu yaklaşımı, mikro kozmos olarak insan tezine bağlanmaktadır. Bu teze istinaden dört temel element ile insan evrene uyumlanmaktadır. Vinge, bu tür alegorik simgelemeden dönem edebiyatında aşk gibi soyut

[5] Almanca "biçim, şekil, düzen" anlamlarına gelen gestalt terimi Türkçeye tam olarak çevrilememektedir, "şeylerin, kendilerini oluşturan ögelerine, parçalarına indirgenerek algılanamayacağı, anlaşılamayacağı"nı ifade etmekte olup şeylerin "ancak bir bütün olarak incelendiğinde anlaşılabileceği" tezini ifade etmek için kullanılmaktadır (Budak, 2009, s. 317).

konuların anlatılmasında yararlanıldığına dikkat çekmektedir. Orta Çağ'dan sonra, duyular daha az alegorik, daha çok soyut olarak anılmaya, "akıl, yargı ve insan ruhuyla ilişkili değerlerin açıklanmasında" kullanılmaya başlamaktadır. Vinge, duyuların bu türlü kullanımının insanın idrakini daha üst bir seviyede şekillendirmek için birleştirilebileceklerine dair görüşün ortaya çıkmasının edebî sinesteziye giden yolu hazırladığı kanaatindedir (Vinge, 1975, s. 50'den yorumlayarak aktaran Burrows, 2012, s. 5).

Duyuların sanat alanında bir estetik tavrı belirtmek üzere gelenekselin dışında kullanılarak 'güzel'in farklı, özgün bir arayışın nesnesi kılınması Batı'da sanat alanında Aydınlanma Çağı sonrasında başlar. Hümanizmin bireye odaklanması, Rönesans'ın bedeni yeniden keşfi yeni sanat akımlarının doğuşunu hazırlar. Romantizm, Sembolizm ve sanatsal modernizmin bedeni dayatılmış şablon beden anlayışının dışında kavrayarak bireysel bedeni önceleyip yüceltmesine bağlı olarak duyuların ve duyguların yoğunlaştırılarak kişisel deneyimin marjinalleştirilmesine yönelik yaklaşımları, sanatçıların sinesteziye tutunmalarını hazırlamakta; bu akımların insanın duyularının yönlendirdiği dışsal algılarının olduğu kadar bu algıları bütünleştirip yoğunlaştırarak yansıttıkları duygularının ve bilinçaltının sevkiyle yaşadıkları özgün ve farklı deneyimleri keşfetme noktasındaki müşterek, mütekâsif ve mükeyyef tavırları sinestetik imgelerin bu akımlara bağlı edebî sinestet sanatçıların eserlerinde kullanımını arttırmakta ve sinestezinin bir moda hâlini almasını sağlamaktadır. Başlangıçta çarpıcı bir buluş olarak görülen ve sıfatların değiştirilmesine dayanan sinestezinin edebî eserlerde kullanılmasının kanıksanıp bir moda hâline gelmesi, zamanla edebî sinestezinin "fantastik bir zorlama [ve] yozluğun itirafı" olarak görülmeye başlanmasına neden olmaktadır (Downey, 1912, s. 490). Çeşitli dönemlerde şairlerin içinde bulundukları karmaşık ruh hâlini aktarmak; doğayı, mekânı, bedeni farklı algılayışlarını yansıtacak yeni söylemler keşfetmek üzere sinesteziden günümüze kadar faydalanmaya devam ettikleri görülmektedir. Romanlardaysa sinestezi, bu olağanüstü yeteneğe sahip olan roman kişileri üzerinden gün geçtikçe şiiri geride bırakacak boyutta artan bir hızla edebiyat sahnesine taşınmakta hatta beyaz perdeye aktarılmaktadır.

Modern edebiyatta sinesteziden Alman romantikleri dolayısıyla bahsedilmeye başlanmakta ancak modern edebî sinestezi yaklaşımının kurucuları sembolist şairler Baudelaire ve Rimbaud olarak görülmektedir. Tsur'a göre gerek romantik gerek sembolist şiirde edebî sinestezi tipik bir şekilde "bulanık, rüya gibi veya tekinsiz halüsinasyon gibi ruhsal durumları veya yabancı, büyülü tecrübe veya gizemli haller gibi bilincin" başkalaşarak duyguların tanımlamadığı durumlarda kullanılmaktadır (Tsur, 2007, s. 30). Baudelaire'in "Uyuşumlar" (Correspondences) şiirinden genelde alınan "Kokular, renkler, sesler yanıtlar birbirini" (Baudelaire, 2016, s. 63) mısraı edebî sinestezinin neredeyse tanımı olarak edebî sinesteziden bahsedilen hemen her kaynakta mutlaka zikredilmektedir. Şiirde "Kendini gözetleyen simge ormanlarından" şairin bir tapınak olarak tanıttığı doğaya "[b]elli belirsiz sesler" ve "tanıdık bakışlarla" çıktığı yolculuğunda koku, renk ve ses birbirine karışmamakta, birbirine yanıtlar vermektedir. Uyanan bir duyu sırasıyla diğerlerini de uyarmakta hatta bir duyunun önceden sorduğu ve yanıtlanmasını beklediği soru, uyarıcı bir işaret olarak cevabını diğerinin uyanışıyla almaktadır. Böylece duyulardan müteşekkil bir daire tahsis edilerek simge ormanı içinde özerk bir alan konumlandırılmaktadır. "Çocuk tenleri gibi duru", "obua gibi tatlı", "bir çim kadar yeşil" kokular ve daha niceleri "[b]edensel hazla ruhun coşkusunu şakı[rlar]", bu "nesnelerin" "sonsuz" "yayılışıdır" (Baudelaire, 2016, s. 63). Birbirini yanıtlayarak sonsuz bir uyum içinde döngüsel bir tarzda bütünleşen duyuların şiirde açığa çıkardığı simgesel enerji basit bir dil oyunu olmanın ötesine uzanarak Batı Edebiyatı'nın dinî temellerine ve kendine özgü simgeciliğine dayanmaktadır. Baudelaire'in bu şiirini sadece Sembolist şiirin manifestosu olarak okumak büyük bir hata olur. Özmen'e göre Platon'dan Alman romantik sanatçısı Hoffmann'a uzanan, antik dönemin ve Hıristiyan simgeciliğinin mezcedilerek şiire yansıttığı ve şiiri asıl değerli kılan, tanrısal kelâmın izlerinin yansıdığı kâinattaki sonsuz uyumun

duyularla bir eş algılayış dâhilinde kavranmasına yönelik geliştirilen ifade biçimlerinin "animistik[6]", "simgeci" ve "alegorik" bilinçle bilinçaltının karanlık dehlizlerini buluşturan özün bu şiirde simgesel çağrışım, gönderme ve "uyuşumlarla" tebellür ettiğinin öncelikle anlaşılması gerekmektedir (Özmen, 2016, s. 224-225). Baudelaire'in sonsuz bir uyum hâline ulaşmak için duyularıyla kâinata uyumlanarak doğada eriyip onunla bütünleşen insan idealine adanmış şiirinde modern edebî sinestezinin teorisi addedilebilecek yaklaşımını ortaya koyarken edebî sinestezinin kodlarına aşkınla teması doğayla bütünleşmekte arayan insan ve arayış motiflerini eklediği görülmektedir. Bu kodlar, şiirlerinde edebî sinestezi yaklaşımını benimseyen şairlerce ortak bir tavrın yansımaları olarak farklı tonlarda kullanılmakta ve bu tür şiirler simge ormanındaki duyum birliği ritüelinde bir tür yeniden doğuş arayışında buluşmaktadır.

Tsur (2007)'a göre Baudelaire'in "Uyuşumlar"ında olduğu gibi "özünün" belirsiz, mistik sezgilerde yattığı bir şiirde daha yüksek, daha fazla farklılaşmış bir duyusal alan daha düşük, daha az farklılaşmış bir duyusal alan üzerinden ele alındığında son derece yoğun etkiler ortaya çıkmaktadır. Bu etkiler sabit, karakteristik görsel şekillerin dahil olmadığı, nesnesiz ve gestaltsız nitelikler bağlamında ortaya çıktıklarında tipik olarak bazı nükteli etkiler elde edilmektedir. Bu nükteli etki ancak "kaotik aşırı farklılaşma" olarak nitelendirilebilecek istisnai olarak akışkan bir bağlamda geçersiz kılınabilmektedir. Tıpkı resim ve müzikte sistemin kapasitesini aşan tüm bilgilerin geri plana atılmasında olduğu gibi algısal aşırı yük bilişsel sistemde ezici bir üstünlük kazanabilmektedir. Kaos ve aşırı farklılaşmayı yaratan bağlamlarda, sembolist şiir duyular hiyerarşisinde "aşağı doğru" duyusal aktarımlara sık sık başvurmaktadır (Tsur, 2007, s. 43-44).

Modern edebî sinestezi söz konusu olduğunda bir diğer zikredilmesi gereken şiir, Rimbaud'un renk-harf sinestezisini edebî olarak geliştirip simgesel sinestezi ormanına dâhil ettiği, "A kara, E ak, U yeşil, O mavi: sesliler/ Diyeceğim bir gün gizli doğumlarınızı da" mısralarıyla başlayan "Sesliler" (Voyelles) şiiridir (Rimbaud, Sesliler, 1968, s. 28). "Sözün Simyası"nda bu keşfini şair şöyle açıklamaktadır:

> "Nice zamandır tüm olası görünümleri edinmekle övünüyor ve gülünç buluyordum çağdaş resmin ve çağdaş şiirin ünlülerini. [...] aptalca nakaratları ve basit halleriyle seviyordum eski türden yazını. [...]Rengini buldum sesli harflerin: A kara, Ö ak, I kırmızı, O mavi, Ü yeşil. Her sessiz harfin biçimini ve devinimini yeni bir düzene koydum ve harfler arasındaki içgüdüsel ses uyumlarıyla bir gün bütün duyularca benimsenebilecek şiirsel bir söz bulmakla övündüm. [...] İşe incelemeyle başladım. Sessizliği, geceleri inceliyor, sözle anlatılamayan şeyleri saptıyordum. Saptıyordum hayal alemlerini. [...] Söz simyamda şiirsel eskiliğin haylice yeri vardı. Yalın sanrıya alıştım, düpedüz [...] canavarlar, gizemler görüyordum; bir güldürü oyunu adı dehşetler saçıyordu önümde" (Rimbaud, 2001, s. 26).

Rimbaud, sesli harfleri renklerle özdeşleştirirken basit bir söz oyununun peşinde değildir. Öznel bir algısal evrende, harflerle simgesel, özerk ve özdeş dünyalar kurarak o dünyalardaki özgün deneyimi özel dairesel bir simgesellikte (Omega) bütünleştirmenin özenci içindedir. Baudelaire ve Rimbaud bu iki şiirle, adeta edebî sinestezinin simgesel ve döngüsel evrenini teorik olarak inşa ederken duyulardan duyulara, duyulardan kavramlara ve duygulara ağlar atarak bilincin temel metaforik haritalama sistemini değiştirmekte ve onların ürettiği bu sanatsal özgün sinestetik bilinç, pek çok sanatçıyı insanın sınırlarını duyulardan hareketle zorlayarak aşmaya teşvik etmektedir.

Türk Edebiyatı'nda sinesteziden bahsetmek için Batı etkisinde gelişen Türk Edebiyatı'na gitmeden ve Batı etkisini araştırmadan önce geleneksel şiire bakmak daha doğru tespitlerin yapılabilmesi için elzemdir. Klasik Türk şiiri, sanılanın aksine edebî sinesteziye hiç de yabancı değildir. Mum (2006)'un

[6] "[C]ansız nesnelerin hayatımızdaki etkilerine dayalı usdışı veya batıl düşünce süreçleri[ni]" ifade eden terim (Budak, 2009, s. 68).

verdiği bilgiye göre 16. yüzyılda Hint-İran bölgesinde ortaya çıkıp 17. ve 18. yüzyılda Türk şiirini derinden etkileyen Sebk-i Hindî akımı ile sinestezi şiire bir edebî sanat olarak taşınmaktadır. Mum, Sebk-i Hindî'nin özellikle Bîdil-i Dihlevîce temsil edilip hayal unsurunu öne çıkaran kolunda edebî sinesteziye ayrı bir önem verildiğini belirtmektedir. İranlı Dr. Kedkenî tarafından sinesteziden esinlenilerek "hiss-âmîzî" olarak nitelendirildiği belirtilen sinestezinin Klasik Türk şiirinde de yaygın bir şekilde kullanıldığına dikkat çekilmektedir. Mum'a göre dönem şairlerinin şiirlerinde Fehîm'in "nevâ-yı germ", Nedîm'in "şu'le-i âvâz", Nâilî-i Kadîm'in "şemîm-i nâz", Nâbî'nin "sühan-ı telh" ve "türşî-i rû", Antakyalı Münîf'in "sît-i rev-â-rev-i nigeh" gibi daha pek çok örnek bulmak mümkündür (Mum, 2006, s. 134, 137). Ancak o dönemde bu edebî sanatın özel bir isimle nitelendirilmediği anlaşılmaktadır. Babacan'a göre Türk şiirinde sinesteziyle farklı dönemlerde karşılaşılmakta ancak sinesteziye "Sebk-i Hindî döneminde sıklıkla başvurularak seçkin örnekleri ortaya kon[ulmaktadır]" (Babacan, 2008, s. 221). Halk Edebiyatı'nda da dilde yerleşik olarak kullanılan pek çok sinestetik ifadenin yanında özgün sinestetik metaforların ve ifadelerin yer aldığını tahmin etmek güç değildir. Yeni Türk Edebiyatı eserlerinin incelenmesinde edebî sinestezi ele alınırken maatteessüf geleneksel şiirdeki sinesteziden hiç bahsedilmediği görülmekte, edebî sinestezinin Servet-i Fünûn Dönemi'nde tamamıyla Batı'dan alındığına dair yerleşik bir söylemle karşılaşılmaktadır.

Batı Edebiyatı'nın cezbesine tutulan on dokuzuncu yüzyıl Türk edebiyatçılarından özellikle "Servet-i Fünûn" ya da diğer adıyla "Edebiyât-ı Cedîde" sanatçıları sinesteziye ayrı bir önem vermekte ve eserlerinde sinestetik metaforlar kullanmaktadırlar. Konuya ilk dikkat çeken isim Mehmet Kaplan olur. Mehmet Kaplan (2007), *Tevfik Fikret: Devir-Şahsiyet-Eser*'de Tevfik Fikret'in sıfatları kullanım noktasında sinesteziden faydalandığını belirtmekte, "Maddî sıfatları maneviyata, manevî sıfatları maddiyata nakil usulü[nün], romantiklerin icadı" olduğunu ifade etmektedir. Kaplan romantiklere ve bilhassa Hugo'ya, "bu yolda fevkalâde misaller verme[leri]" dolayısıyla işaret etmekte ayrıca aynı yöntemden faydalanan meşhur sembolistlerden Baudelaire ve Rimbaud'un etkisiyle sinestezinin kısa sürede tüm şairlerce kabullenilip kullanılmaya başlandığını ve bu "tesiri[n] bizim edebiyatımıza kadar gel[diğini]" özellikle vurgulamaktadır (Kaplan, 2007, s. 235). Mehmet Kaplan'ın görüşünü devam ettiren Hasan Akay (2020): "Türk şiirinde o zamana kadar görülmemiş orijinal sıfat ve isim tamlamaları meydana getir[en]" Servet-i Fünûncuların "Baudelaire ve Rimbaud'dan devşirdikleri bu tekniğin, 'ifâde correspondance'ı tarzına da yer ver[diklerini]" belirtmekte, "Muhtevadaki fikirlerin akışına yardım eden bu tarz correspondance'a, son iki mısradaki kafiyeli beyt ile şiirin kesin bir açıklığa kavuşmasına yardımcı olan Shakespearyen sonnet'de rastlandığı[nı]" eklemektedir. Sinesteziyi bir teknik olarak gören Akay'a göre Servet-i Fünûncuların kullandığı sinestezinin "metafizik bir kaynağı veya açılımı söz konusu değildir" (Akay, 2020, s. 279-280). Rimbaud, Baudelaire, Novalis gibi sembolist ve romantik şairlerin şiirlerinde sinestezi üstüne incelemeler yapan isimlere göre ise durum oldukça farklıdır.

Reuven Tsur, çok farklı bilinç durumlarıyla ilişkili olan edebî sinestezinin sıklıkla vecd şiirleriyle alakalı olduğunu söylemektedir (Tsur, 2007, s. 42). Özellikle Romantizm akımına bağlı eserlerde mebhûs vecd hâlinin mistik boyutu öne çıkmakta, Sembolizm akımı çerçevesinde verilen eserlerdeyse mistik yön simgesel olanda eriyerek onunla kaynaşmakta ve sembolist şiirler bu açıdan romantik şiirlerden ayrılmaktadır. Fulya Çelik'e göre romantik şairler için sinestezi "görünen ve bilinenin ötesinde bir yerlerde saklı, yüce ya da mistik olanı ifade etmenin" bir yoludur (Çelik, 2018, s. 43). Yine Medine Sivri ve Fulya Çelik Özkan Rimbaud'un "Sesliler" şiiri hakkındaki makalelerinde, şiirin sonunda "kutsal Sûr"dan, "meleklerden" ve "Omega"dan bahsedilen kısımda sinestezinin "olağanüstü bir duruma, bir anlamda epifaniye işaret et[tiğini]" belirtmektedirler (Sivri & Çelik Özkan, 2020, s. 113). Edebî sinestezinin sadece bir teknik olarak görülmesi Tsur'un (2007) "retorik açıklama" olarak tanımladığı açıklama türünde kalınarak farklı anlamsal göndermelerin göz ardı edilmesine sebep olmakta ve edebî

sinestezinin şiirde ortaya çıkışını hazırlayan ruhî ve bilişsel sürecin anlamlandırılmasını engellemektedir. Burrows (2012)'a göre romantik sinestezinin başlıca niteliklerinden biri, doğanın yüce vasıflarının ifadelendirilmesi ve "yükselme" (sublime) fikridir, romantik şairler zorlayıcı sanayi devrimine kısmen de olsa yükselme/yücelme kavramıyla karşı koymaya çalışmaktadırlar. Sembolist şairlerse Burrows'a göre sinesteziyi edebî manifestolarının açık bir bileşeni kılarak dünyada var olduğunu sezinledikleri bağların ortaya konulması için duyuların birliği tezine tutunmaktadırlar. Onlar duyuların birliğinden hareketle gerçekliğin birliğini simgesel olarak ifade etme gayretindedirler. İşte tam da bu sebeple onlar için kokuların, renklerin ve seslerin uyuşumu yarı dinî bir öneme sahiptir (Burrows, 2012, s. 36, 48-49). Edebî sinesteziyi bir teknik olarak görmek tüm bu etkileşim ve anlam dairesini görmezden gelmeyi ifade etmektedir.

Batı etkisinde gelişmekte olan Türk Edebiyatı'nda şiirde sinestezi söz konusu olduğunda akla gelen ilk isim, Kaplan'ın da tespiti doğrultusunda hep Tevfik Fikret olmaktadır. Klasik tarzda şiirler yazarak sanat hayatına başlayan ve genelde Parnasizm akımının bir temsilcisi olarak tanıtılan Tevfik Fikret'in Sembolist şiirin meftun olduğu edebî sinesteziyi kullanması kafa karıştırıcı görünmektedir. Oysa Hilmi Uçan (2018)'ın yerinde tespitiyle Tevfik Fikret'i sadece Parnasizm akımı ile ilişkilendirmek büyük bir hatadır. Uçan'a göre Tevfik Fikret, Parnasizm ile olduğu kadar Romantizm ve Sembolizm akımlarıyla da ilişkilidir. Zaten Fikret'in esinlendiği şairler listesi oldukça kabarıktır ve farklı akımlardan pek çok ismi (Örneğin F. Coppée, C. Baudelaire, A. de Musset, E. Allan Poe, Leconte de Lisle, S. Prudhomme, V. Hugo) barındırmaktadır (Uçan, 2018, s. 71-72). Çeşitli kitap ve makalelerde Tevfik Fikret'in şiirlerinde sinesteziden, genelde kısaca bahsedilmekte Kaplan'ın işaret ettiği çerçevenin dışına çıkmayan kısa yorumlarla iktifa edilmektedir. Tevfik Fikret'in şiirlerinde sinestezi herhangi bir müstakil çalışma dâhilinde ele alınmamış, incelenmemiş ve değerlendirilmemiş bir konudur.

Yeni Türk Edebiyatı alanında hazırlanan 'Yeni Türk Edebiyatı'nda sinestezi' başlığını taşıyan ya da herhangi bir Türk şairinin, romancısının ya da öykücüsünün eserinde sinesteziyi ele alan bir çalışma, inceleme söz konusu değildir. Sadece İlhan Berk'in şiirlerinde sinesteziden bahseden Güzel Sanatlar Anabilim Dalı'nda hazırlanmış "Resim ve Şiir İlişkisi Işığında İlhan Berk Sanatı" adlı bir yüksek lisans tezi bulunmaktadır (Morsunbul, 2006). Fulya Çelik tarafından hazırlanan, edebî sinestezi konusunda Türkçe olarak yazılmış, sinestezi konusunu derinlemesine ele alan doktora tezi oldukça kapsamlıdır. Bu tezde Alman Romantizm ve Fransız Sembolizm akımları bağlamında seçilmiş şiirler, yöntem olarak Ponty'nin beden teorisi, fenomenoloji (Cenevre Ekolü), Tsur'un bilişsel biçembilim yaklaşımı ve John Searle'ün söz edimi teorisi kullanılarak incelenmektedir (Çelik, 2018). Aynı yazarın tezden türetilmiş çeşitli makaleleri de bulunmaktadır. Alper Kumcu'nun hazırladığı derlem tabanlı, Türkçede genel olarak dilsel sinestezi konusunu ele alan makale ise 2021'de yayımlanmıştır. Konunun Türkiye'de dil ve edebiyat temelli akademik inceleme ve araştırmalar için oldukça yeni olduğu açıktır. Yeni Türk Edebiyatı alanında güncel yaklaşımlardan istifadeyle Türk şiirinde edebî sinestezi konusunun ele alındığı ilk müstakil makale budur. Alanda bir ilk olması dolayısıyla edebî sinestezi ile ilk özdeşleştirilen isim olan Tevfik Fikret'in şiirleri makalede ele alınmaktadır.

Amaç ve yöntem

Bu makalenin temel amacı daha önce müstakil bir inceleme dahilinde ele alınmayan Tevfik Fikret'in şiirlerinde edebî sinesteziyi ele alarak farklı boyutlarıyla tartışmak ve şairin üslûbunun önemli bir unsurunu teşkil eden edebî sinestezinin, şairin şiirlerindeki geniş ve derin etkisini belirlemek yanında Tevfik Fikret'in edebî sinestet kimliğini ortaya koymak ve Yeni Türk Edebiyatı alanında daha sonra yapılacak çalışmalara bir örnek teşkil etmek, yöntem sunmaktır. Makalenin alanında bir ilk olması

sebebiyle çalışma yöntemini belirlerken öncelikle sinestetik metaforların şiirlerdeki türlerinin belirlenmesi yoluna gidilmektedir. Sinestetik metaforların üç türü temel olarak ele alınmaktadır. Bu türlerin belirlenmesinde iki farklı yaklaşımdan istifade edilmektedir. Bunlardan ilki bir üst ayrım olarak benimsenmektedir. Jürgens ve Nikolic'in semantik bileşenler içeren "yüksek sinestezi" ile sadece duyusal bileşenler içeren "düşük sinestezi" (Jürgens & Nikolic, 2012) ayrımı, temel ayrım olarak belirlemektedir. Jürgens ve Nikolic'in tanımladıkları, Türkçede daha önce kullanılmayan ve bir karşılığı bulunmayan "ideasthesia"ya bu makalede "düşün-duyum" karşılığı teklif edilmekte ve yüksek sinestezi bağlamında bu terim "ideasthesia" karşılığı olarak makalede kullanılmaktadır. Bu üst ayrım yapıldıktan sonra "düşük sinestezi", Werning, Fleischhauer ve Beşeoğlu'nun sinestetik metaforun hedef ve kaynak alanlarının her ikisinin de algısal olması durumunda "güçlü sinestetik metafor", sadece kaynak alanın algısal olması durumunda "zayıf sinestetik metafor" olarak tanımlamalarından (Werning, Fleischhauer, & Beşeoğlu, 2006, s. 2365-2366) hareketle, kendi içinde yeniden ikiye ayrılarak iki alt başlık dahilinde ele alınmaktadır.

Makalede inceleme safhasında öncelikle İsmail Parlatır ve Nurullah Çetin'in hazırladıkları *Tevfik Fikret: Bütün Şiirleri* (Fikret, 2020) kitabındaki şiirler tek tek incelenerek bahsi geçen üç farklı türdeki sinestetik metaforlar tespit edilmektedir. Tevfik Fikret'in şiirlerinde edebî sinestezinin gelişim seyrini takip etmek ve şairin üslubunun bir parçası hâline gelen edebî sinesteziyi hangi etkiler dâhilinde şiirlerinde kullandığını belirlemek üzere, Tevfik Fikret'in şiirine genel bir yaklaşımla, şiirinin özellikleri ve farklı dönemlerinin kısaca tanıtılmasının ardından, ilk şiirlerini verdiği dönem, *Rübâb-ı Şikeste* dönemiyle *Rübâb-ı Şikeste* sonrası dönem olmak üzere üç farklı dönemde şiirlerindeki edebî sinestezi örnekleri ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmekte, Batı şiiri yanında Klasik Türk şiiri ve Sebk-i Hindî etkisi, Türk Halk şiiri etkisine de değinilmektedir. Her üç dönemde de üç farklı türde sinestetik metaforlar ayrı ayrı alt başlıklar içerisinde ele alınırken edebî sinestezinin hangi duyular arasında ya da hangi kaynak ve hedef duyulara yöneldiği tespit edilerek Ullmann (1945)'ın duyular hiyerarşisi doğrultusunda bu tercihin genel hususiyetleri ve onun şiiriyle örtüşen yönleri açıklanmaktadır. Tevfik Fikret'in özellikle *Rübâb-ı Şikeste* döneminde bu makalede ilk defa tanımlanan "katmerli sinestezi" yöntemini kullanmayı tercih ettiği tespit edilmektedir. Bu birer edebî sinestet olarak Tevfik Fikret'in ve Servet-i Fünûn şairlerinin edebî sinestezi alanına özgün bir katkısı olarak kaydedilmektedir. Katmerli sinestezinin Fikret'in şiirlerinde iki türü belirlenmektedir. Bunlardan ilki makalede "birlikte aktarım" ikincisi ise "dolaylı zincirleme aktarım" olarak ilk defa tanımlanmakta ve özellikleri hakkında bilgiler paylaşılmaktadır. Bu makalede ilk kez tanımlanan katmerli sinestetik metaforların ve türlerinin Tsur'un tanımladığı "kaotik aşırı farklılaşma" temininde kullanılan yöntemlerden biri olarak değerlendirilmesi ve bu başlık altına eklenmesi teklif edilmektedir.

Her üç dönemde de sinestetik metaforların türlerinin tasnifi ardından şairin sinestetik metaforları o dönemde kullanım şekli belirlenmekte ve kullandığı sinestetik metaforların şiirin geneline olan katkıları ele alınarak tartışılmaktadır. Tsur (2007)'un yukarıda belirtilen edebî sinestezi yaklaşımı doğrultusunda sinestetik metaforlar edebî açıdan ele alınarak inceleme derinleştirilmekte, Tevfik Fikret'in şiirlerindeki yoğun duygusal etkinin sebeplerinden biri olarak "aşırı kaotik farklılaşma" ve "kaotik sinestetik enerji yığılımı" konuları seçilen örnek şiirler ve şiir parçaları çerçevesinde ele alınarak bütüne dair çıkarımlar dâhilinde yorumlanmaktadır. Nihayetinde Tevfik Fikret'in bir edebî sinestet olarak tavrı belirlenerek ortaya konulmaktadır. Alanda yapılacak daha sonraki çalışmalara bu makalenin gerek tasnif gerek inceleme yöntemi açısından gerekse Tevfik Fikret'in şiirlerine olduğu kadar Cenap Şehabettin başta olmak üzere ortak şiir idealini paylaştığı Servet-i Fünûn şairleri yanında diğer edebî sinestet şairlerin şiirlerine yeni ve özgün yaklaşımların yolunu açması noktasında katkı sunması beklenmektedir.

Tevfik Fikret'in şiirlerine genel bir bakış

Tevfik Fikret 1867 İstanbul doğumludur. Asıl adı Mehmet Tevfik'tir. Farsça hocasının tesiriyle Klasik Türk şiiri nev'inde gazeller yazarak şiire başladığı Galatasaray Sultanîsi'nde okuduğu yıllarda Recaizade Mahmut Ekrem, Muallim Naci, Abdülhak Hamid Tarhan gibi dönemin sevilen şairlerinin şiirlerini takip etmekte ve onlara nazireler yazmaktadır (Parlatır, 2012, s. 11). Klasik şiirin kaidelerini öğrenen, klasik ruhun şiire aksinin temellerini keşfeden Tevfik Fikret'in ilk dönem şiirleri eski ile yeni arasındaki bir gidiş gelişteki kararsızlığı sergilemektedir. Bu dönemde yazdığı bazı şiirlerini daha sonra ünlenmesini sağlayacak *Rübâb-ı Şikeste*'ye de alan Tevfik Fikret'in şiirlerindeki köklü değişim Servet-i Fünûn Dergisi'nin yönetimine geçmesini takip eden dönemde dergi etrafında ortak görüş, kanaat ve hayalde buluşan şair ve yazarların bir edebî topluluk teşekkül ettirmeleriyle kendisini iyice göstermeye başlamaktadır. 1896 ile 1901 yılları arasında faaliyet gösterecek Servet-i Fünûn topluluğu başta Dekadanlık tartışması olmak üzere pek çok tartışmaya girecek, pek çok eleştiriye muhatap olacak ve çok da ilgi görecektir. Bu eleştirilerin genelde, şairlerin Batı şiirine beklenmedik, aşırı derecede teveccüh ve temayüllerinden kaynaklandığı görülmektedir. Tevfik Fikret'in şiirlerini topladığı ve on dokuzuncu yüzyılın son şiir kitaplarından biri olarak hazırlanıp yirminci yüzyılın ilk şiir kitaplarından biri olarak yayımlanma şansı yakalayan[7] eseri, *Rübâb-ı Şikeste*'dir. Kitabın adı, klasik şiirin kelimeleriyle oluşturulmuş olsa da dilin zaptının fikrî meyle engel teşkil etmediğini belgelemektedir. Nitekim dil de değişen bilincin yakın zamanda aksettiği bir ayna olmaktan kurtulamayacak dönem şairlerinin elinde kırılıp yeniden birleştirilerek kolaj bir lügat mahiyetinde düzenlenecektir. Kitabın adından[8] başlayarak fark edilen yeniliğin söyleyişte olduğu kadar duyuş, seziş, düşünüş, bakış ve algılayışta da köklü bir kayışın etkilerini aşikâr ettiği alenidir bu değişim ideolojik bir kayışı da (bazen rücu edilen bir zelli) peşi sıra getirmektedir. Tevfik Fikret *Rübâb-ı Şikeste*'den sonra *Halûk'un Defterinden*, *Hemşirem İçin*, *Sis-Rücû*, *Bir Lâhza-i Ta'ahhur*, *Millet Şarkısı*, *Âveng-i Tesâvir, Âveng-i Şühûr*, *Halûk'un Defteri*, *Hayata Karşı Beşer*, *Hitâbeler* ve *Şermin*'i yayımlatır; "Târîh-i Kadîm", "Doksan Beşe Doğru", "Rübâbın Cevabı", "Hân-ı Yağma", "Târîh-i Kadîm'e Zeyl -Bir Cevâb-", "Sancak-ı Şerîf Huzurunda" ise son şiirleri arasındadır ayrıca Tevfik Fikret'in az sayıda da olsa çeviri şiirleri de bulunmaktadır (Fikret, 2020). Fikret'in şiir külliyatı oldukça hacimlidir ve onun şiirlerinde pek çok yönelimi, pek çok tesirin izlerini beraberce tespit etmek mümkündür. Dönem koşulları gereği şairlerin külliyatlarını yekpare bir şiir anlayışının numunesi olarak görme çabası beyhudedir. Bu dönem şairlerinin külliyatlarını sürekli değişen, çalkantılı bir denizde daimî öldürücü darbeler indiren dalgalar arasında tufandan kurtulmak idealiyle yol alan gemiler olarak değerlendirmek daha doğrudur. Bu gemilerin kaptanları her nev'i fikri, duyuşu ve sezişi ihtiyaç hâlinde kullanmak üzere gemilerine yedekleme hasletini düstur olarak benimsemişlerdir. Araf'ta ruhları taşıyan bu büyük gemiler, bir taraftan yıkılıp bir taraftan yeniden inşa edilen Theseus'un gemilerine benzerler ve yol alırken her daim yıkılıp yeniden inşa edilirler.

Değişimin temelini değişenin kendinde aramaya başlamayıp harici ve müteselsil etkilerde aramanın mahsurlarını, müsebbibin keşfini tespitteki kifayetsizliğin onulmaz neticelerini göz ardı etmek her alanda mükerrer hatalar zincirini başlatır. Bu hatalar zincirinin ilke edinilerek gerçeğin örtülmeye çalışılması ise bir avuntunun ötesine geçmeyip daha büyük ve geri dönülmez neticeleri olan hataların yapılmasının önünü açar. Bu gerçeğin farkında olan Tanpınar, *19 uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi* (1997)'nde köklü ve yerinde tespitler yapabilmek için, Osmanlı'nın son dönemine bakmadan, doğrudan

[7] Tevfik Fikret, "1896-1900 yılları arasında yazdığı ve Servet-i Fünûn dergisinde neşrettiği şiirlerinin büyük bir kısmını 1899 yılının sonunda *Rübab-ı Şikeste* adı altında topladı. Şubat 1900'de satışa çıkarılan kitap kısa bir zamanda tükendi, bir ay sonra tekrar basıldı. 1910 yılında şair, 1900-1909 yılları arasında yazdığı manzumeleri de ilâve ederek, *Rübab-ı Şikeste*'nin üçüncü baskısını yaptırdı" (Kaplan, 2007, s. 97).

[8] Kaplan'ın *Rübâb-ı Şikeste* adının Prudhomme'un "Le Vase brisé" (Kırık Vazo)sinden gelmekte olduğu görüşüne katılmayan Özmen'e göre şiir kitabının adı Musset'nin "luth"undan feyz alınarak oluşturulmuştur (Özmen, 2016, s. 69).

bir harici tesir arayışına yeltenmemek gerektiğinin yerinde bir örneğini vermektedir. Tanpınar'a göre "eski şiirimiz [...] evvelâ içinde doğduğu ve bağlı bulunduğu içtimaî sistemi ver[mektedir]" ve "eski edebiyat her noktası birbirine cevap veren kapalı, yukarıdan aşağıya doğru düzenlenmiş bir âlemin ifâdesidir". Nitekim "Şair bu mutlaktan çıkar çıkmaz duyularının adamı ol[maktan]" kaçamayacaktır. Tanpınar'a göre işte Nedim'de artık bariz şekilde görülen bu değişimin başlangıç noktası içtimai mevkiine, farklı meziyetlerine ve devrine nispetle ferdin ta kendisidir (Tanpınar, 1997, s. 10). Tanpınar'ın işaret ettiği Nedim'de görünür hâle gelen değişimin ve duyulara yönelişin neticelerini Batı etkisinde gelişen Türk Edebiyatı'nda farklı tezahürleriyle görmek mümkündür. Söz konusu şiir cephesinde duyular olduğunda, Sebk-i Hindî'nin bariz etkilerini ve değişimi ivmelendiren etkisini göz ardı etmemek ancak bu dış tesirin de kökünde bir iç temayülün ve değişimin ayak izlerini aramak ve nihayetinde değişmekte olan insana varmak tabiidir. Sebk-i Hindî akımı etkisindeki şiirden Servet-i Fünûn Şiiri ile İkinci Yeni Şiiri arasında çizilecek hayali bir birleştirici hat, benzeri etkilerin ve etkilenişlerin gerek dil ve şiir gerek his gerek fikir gerekse duyular noktasında şairleri nasıl yönlendirdiğini anlamayı kolaylaştıracaktır. Bu etki hattının aslında bir tepki hattı olduğunu ve asıl etkenin ise Sebk-i Hindî öncesine ya da o döneme sırlı olduğunu unutmamak gerekir.

Servet-i Fünûn şairlerinden, hemen daima, duyguları ve duyuları öne çıkaran tabiatlarıyla edebiyat tarihinde bahsedilmektedir. Kaplan (2007)'a göre yönünü Batı'ya dönen Türk şiirinde "soyut düşünceden duygu ve duyu planına; hayal âleminden gerçekler dünyasına doğru" ilerlemenin üç aşaması söz konusudur; ilk aşama Şinasi ve Namık Kemal'in çizdiği "prensip mahiyetinde düşünceler"den ibarettir. İkinci aşamayı Abdülhak Hamid'in "büyük ihtiras ve felsefîleştirilmiş ıztırapları" oluşturur. Üçüncü aşamaya Recaizade'nin santimantalizmi ve ara nesil şairlerinin "küçük duygu tasvirleri" ile geçilmekte nitekim bu aşamanın devamını getiren, duyguyu "tam mânasıyla" tahlil edebilen Servet-i Fünûncular olmaktadır. Kaplan'a göre bu topluluğun mensuplarının en önemli ve ortak özelliği yakaladıkları "yeni bir duyuş tarzı"dır, "bu duyuş tarzının belirli vasfı hastalık derecesine varan bir nevi aşırı duyarlılıktır" (Kaplan, 2007, s. 41-43). Kaplan'ın ifade ettiği gerçeği kavrama yöntemindeki değişiklik maddî gerçekler olarak nesneyi kavrama noktasında duyuların öne geçmesini bizatihi açıkladığı gibi tabiatı daha önce aksettirilmediği biçimde kimi zaman korkutan ya da görülmek istenmeyen yönleriyle, örneğin bilumum haşeratın membaı olarak yeni algılayış şeklini de izaha yardımcı olur. Duyuların yönlendirdiği algının aşırı duygulanımları ve duyarlılığı körüklediği, marazi duyguların duyusal algı üzerinde şekillendirici etkiler gösterdiği Servet-i Fünûn dönemi, şairin sürekli titreyişler, inleyişler, içlenişler ardına saklanarak gerçeğe ancak çekingen biçimde yaklaşabildiği ama duyulardan hareketle kavranabileceği düşünülen gerçekten yine de vazgeçemediği bir dönemdir.

Bireyin kendinde, toplumda ve tabiatta keşfe çıktığı gerçeklik, dönemin gerçek algısındaki yavaş bir değişimin yansıması olarak okunmaya müsaittir. İdealdeki gerçekliğin keşfi yerini ağır ağır maddî gerçekliğin keşfine terk ederken dönem şiirinde bu değişimin çeşitli yansımaları görülmeye başlamaktadır. Ancak nesnel algı ile öznel algı arasındaki yarışıysa öznel algı kazanarak hızlı aşamalar kat edilmek suretiyle öznel algının sınırlarının genişletilmesine yönelik adımlar atılmakta ve bedene dayalı öznel algının zaferi böylelikle ilan edilmektedir. Bedensel algının yönlendirdiği duygu tezi; içsel, ruhî keşfin yönlendirdiği duygu tezinin yerine geçirilmektedir. Bu yeni gelişmekte olan gerçeklik anlayışı elbette ki kavrayıştaki keskin bir dönüşümü haber vermektedir. Duyularla duygular arasındaki bu yeni mutabakat, Servet-i Fünûn poetikasının merkezine usulca yerleşmektedir. Servet-i Fünûncuların eserlerinde ortak olarak "hakikat ve hayal tezadı"nın (Kaplan, 2007, s. 57) görüldüğü kanaati hâkimdir. Bahsi geçen hayal ile klasik şiirin hayali arasında büyük bir farklılık olduğu öncelikle tespit edilmelidir. Klasik şiirin hayali ruhî keşfin etkisiyle idealist gerçekliğin sınırları dahilinde ve onunla bağlantılı duygular hattında şekillendirilirken yenileşmekte olan şiirin hayali, duyularla algılanan gerçeklik ve bu

algılanan gerçekliğin yönlendirdiği duygular hattında gelişmektedir. Aslında ortada bir tezat değil birbiriyle uyumlu yeni bir gerçeklik anlayışı ve bu anlayışın yönlendirdiği bir hayal kurma biçimi vardır. Sonuçta Servet-i Fünûncuların yüzleşmeye cesaret ettikleri ya da ondan kaçmaya meylettikleri gerçeklik ve bu gerçeklikten kaçarak sığındıkları ve aynı gerçek tanımı dahilinde oluşturulmuş hayal iklimi ile klasik şiirin gerçek tanımı ve şairlerin onun etkisinde şekillendirilen ve teneffüs ettikleri hayal atmosferi birbirinden tamamen farklıdır. Gerçek tanımı varlık tanımını kapsadığından ve hayal, var olma ihtimali dâhilinde şekillendirilebildiğinden hayal, gerçek tanımının tahakkümü altına girmek zorundadır. Şiirin imge cephesi de dil cephesi de aynı tanımın sınırlarına uyma mecburiyetindedir.

İlhan Berk (2019)'e göre "Divan şiiri ele aldığı konuları işlerken, Batı şiirinin gerçek anlayışından ayrı bir yol tutma[maktadır]", "Divan ozanı, sözden kaçar, gerçeğin betimsel olmayan, öze dönük yönüne bağlıdır", tabiatı kendince bir seçime tâbi tutarak ayıklamaktadır, sonuç olarak onun "bakışı" Mallarmé, Valéry, Poe, Rilke, René Char, E. E. Cummings'in "gerçeğe bakışlarından" farklı değildir. Gerçeğe "[s]özcükler, imgeler, çağrışımlar, simgeler üzerine kurulmuş bir yoldan, bir mecazlar dünyasından" yani "bir mecaz evreninden bakar"; bu bakış onu Batılı meslektaşlarından uzaklaştırmayıp aksine onlara yaklaştırmaktadır (Berk, 2019, s. 192-193). İlhan Berk'in bahsettiği gerçek, her iki şiir için de doğrudan maddi olan gerçeğe bağlı bir gerçeklik anlayışı dahilinde tanımlandığından Divan şairinin gerçeğe yaklaşımı ile Batılı şairin gerçeğe yaklaşımı arasındaki fark görülememektedir. Farklı bir açıdan konuya yaklaşan Hasan Akay'ın tespitleri ise şöyledir: Cenap Şehabettin "tabiatı temâşa ederek orada görülen işaret ve sembollerin mânevî ve aşkın kaynaklarını keşfe çıkan eskilerin tam tersine mânevî zeminden yoksun şeyleri sırf estetik bakışla keşfe çıkar, kendi ruhunu, hattâ 'rûh-ı tabiat' dediği şeyi temâşa eder ve ötesine geçemez", şair "din-dışına itilmiş tabiata dînî bir gerçeklik kazandırmak ister" yani "şair, nesnel gerçeklik denen şeyi kendisinin ötesine geçen aşkın bir gerçekliğin sembolü olarak idrak etmediği halde bunu kutsal kılmak zorundadır. Baudelaire de kendisine 'şeytan' der ve bu, şeytanın kendi içinde idrak edilmiş olan hâli ile beliren sembol, mistiklerin aşkın (transandantal) sembolleriyle zıttır; bu sebeple de sembollerin kaynağı şuuraltında aranmaktadır" (Akay, 1998, s. 96-97). Akay, tabiatın maddî gerçekliğinin din-dışına itilmesi ardından şairin ona mistik bir gerçeklik kazandırmaya çalıştığını yani ilk gerçeklik anlayışından sadece dinin mistik yaklaşımının eksiltilip yerine yeni ve dinî olmayan suni mistik bir yönelimin ikame edildiğini ancak gerçek anlayışının korunduğu iddiasıyla bu makalede savunulan görüşten ayrılmaktadır. Oysa asıl fark, maddi gerçeği kavrayıştaki gerçeklik algısını şekillendiren gerçek tanımına bakıldığında bariz şekilde ortaya çıkmaktadır. İşte Servet-i Fünûn şiirinin asıl yeniliği, gerçek tanımında başlayan bu değişim dâhilinde aranmalıdır. Nitekim tabiatı olduğu haliyle aktarmak Servet-i Fünûn şairlerini Parnasizme götürürken "tabiatı ruhlarının aynası olarak görmeleri ise sembolizme götürm[ektedir]" (Şahin, 2006, s. 139). İşte bu türlü bir kavrayışın her iki cephesinde de ister istemez maddî olan yani nesne tüm dolayımlamaların, yansımaların ve anlamın, duyguların üzerinden türetildiği, sağlandığı temel öz, kaynak hâline gelmekte; duyularsa bu kaynakla bağlantının vazgeçilmez unsurları olarak öne çıkmaktadır. Sonuçta artık duygulardan, hayallerden bahsederken bu kaynakla kurulan ilişki zikredilmese de hep devrede kalmaktadır. Tevfik Fikret'in şiirlerinde bu yeni gerçek tanımının ve gerçeği kavrayış biçiminin izleri gerek duyu gerek duygu ve hayal gerekse fikir cephesinde açıkça görülebilmektedir.

Tevfik Fikret'in ilk şiirlerinde edebî sinestezi

Tevfik Fikret'in Klasik Türk şiiri zevkine bağlı olarak kaleme aldığı ilk şiirlerinde edebî sinestezi örneklerinin bulunup bulunmadığını tespit etmek, edebî sinestezinin onun şiirine doğrudan Batı şiiri etkisiyle mi yoksa başlangıçta Klasik Türk şiiri ve Sebk-i Hindî akımı etkisiyle mi girdiğini anlamaya yardımcı olması dolayısıyla ayrı bir başlık dâhilinde ele alınmaktadır. Ancak bahsi geçen ilk şiirlerini

yazarken Tevfik Fikret'in Batı şiirinden tamamen uzak olduğu gibi bir yanılgıyla bu şiirlere yaklaşılmadığı belirtilmelidir. Zaten onun *Rübâb-ı Şikeste*'den önce yazdığı şiirlerinin sadece bir kısmı klasik zevke tâbidir, bazıları ise yeni teşekkül eden zevk dairesine yakındır ve klasik zevk dairesindeki şiirlerini yazarken de yeni şiir zevkini yansıtan dönem şiirlerinden haberdardır.

Şairin ilk şiirlerinde tabiatı farklı duyularla aynı anda birlikte algılama eğilimi dikkat çekicidir. Kokular, renkler, sesler öne çıkar ve özellikle bu duyular beraberce algılanır, dokunma duyusu ise genellikle geride kalır çünkü şair hep uzaktan algılamaktadır; nesneyle temastan kaçınır, nesneye dokunmak onun için alışılmadık bir durumdur. Ancak farklı duyulara ait algıların birlikteliği ya da eş zamanlılığı sinestezi ile karıştırılmamalıdır çünkü burada duyuların karşılıklı olarak birbirlerini tetiklemeleri söz konusu değildir. Sosyal yaşamdan bireyin kaçarak sığındığı tabiata dair ilk metaforların Tevfik Fikret'in şiirinde bu dönemde kullanılmaya başlandığını tespit eden Bayrak, ilk tabiat metaforunu tespit ettiği şiir olarak "Sitâyiş-i Hazret-i Şehriyârî"yi zikretmektedir (Bayrak, 2013, s. 230). Tabiat metaforları bilişsel sistemin bedensel deneyime dayalı düşünme eğiliminin bir göstergesi olarak Fikret'in şiirinde gittikçe artarak ve duyu-duygu hattının somutlaştırılması eğilimi dâhilinde yer etmeye başlamaktadır. İlk dönem şiirlerinde metaforlar da dahil olmak üzere farklı duyusal algıları birlikte kullanarak şairin tabiatı kavrayış biçimi önem arz etmektedir.

İlk şiirleri incelendiğinde özellikle düşün-duyumun öne çıktığı görülmektedir. "İlk Sâniha", "Bahar" şiirleri, şairin yüksek sinesteziyi ilk kullandığı şiirleridir, bu şiirler 1304, 1307 tarihlerinde yazılmıştır. İlk şiirlerde tespit edilen düşün-duyum örnekleri şunlardır: "lezzet-i hulyâ", "şemîm-i rûh", "Acı bir lezzet-i muhabbettir", "ezhâr-ı safâ", "kitle-i ye's", "Dondu kalbimde ağlayan heyecân", "cenâh-ı gayret", "evc-i âmâl", "nevmîd bir sükûnetle/ Sönmek", "Rûhum sehâbelerden alır şemme-i türâb", "bî-tâb enzârım", "nazra-i ülfet", "Söz gölgesidir tahassüsâtın" (Fikret, 2020, s. 30, 51, 105, 126, 171, 174, 188, 206, 209, 226, 227). Hülyanın lezzeti, muhabbetin lezzeti, heyecanın donması, gayretin kanadı, emellerin zirvesi ve bunun gibi düşün-duyum örnekleri arasında sıfat tamlaması, isim tamlaması yanında eylem aktarmaları da bulunmaktadır. Duyuları tetikleyerek harekete geçiren kavramların fikrî olmaktan ziyade duygusal ve manevî olduğu görülmektedir. Tevfik Fikret özellikle yüksek sinestezi (düşün-duyum) söz konusu olduğunda, Sebk-i Hindî akımının ve genel olarak klasik şiir zevkinin açık bir şekilde tesiri altındadır. Bu etkinin Batı şiiri ile ilişkisi ise yalnızca dolaylı olarak bulunmaktadır. Özellikle kaynak olan duyguların hedef olan duyulara aktarımı ve duyuları tetiklemesi, içsel bir etkiyi aşikâr etmekte ve bu içsel gücün ilk dönem şiirlerinde bariz şekilde öne çıktığı anlaşılmaktadır.

Şairin ilk şiirlerinde tespit edilen zayıf sinestezi örnekleri şunlardır: "fikr-i leb", "tatlı hayâl-i emel-nüvâz!", "derin serâb", "parlayan hissler" (Fikret, 2020, s. 32, 132, 227). Bilindiği gibi zayıf sinestezide düşün-duyum örneklerinden farklı olarak kaynak duyusaldır. 'Dudağın fikri' ifadesi dışında fikirle ya da düşünceyle ilişkili bir kavramın sinestetik ifadelerde hedef alana yerleştirilmediği görülmektedir. Düşün-duyum örneklerindekine benzer şekilde hedeflenen hep duygulardır. Zayıf sinestetik metaforlar, sonraki dönemde düşün-duyum türündeki metaforlara rakip hâle gelecek ve duyudan hareketle duygulara ve kavramlara gitme şairin şiir ideali doğrultusunda öne çıkacaktır.

İlk şiirlerde güçlü sinestezi ifadelerinin sayısı beklenenden oldukça fazladır. Duyu alanları arasındaki aktarımlara sinestetik ifadeleri en sık kullanılandan en az kullanılana göre şöyle sıralamak mümkündür:

1.Görme->işitme: "Ey nağmelerle besleniyorken hamûş u târ", "güzel lafz", "lisân-ı ezhâr", "güzel terâne" (Fikret, 2020, s. 94, 100, 147, 218).

2.Dokunma->görme aktarımı: "bir donuk şafak", "dondu gözyaşım", "nazra-i sengîn", "Donuk ziyâlı" (Fikret, 2020, s. 94, 130, 171, 217).

3.İşitme->görme: "Pür-zemzeme- bir bahâr-ı vuslat/ Eylerdi önümde haşr-i ezhâr" (Fikret, 2020, s. 220).

4.İşitme->koklama: "şemme-i lisân" (Fikret, 2020, s. 126).

5.Görme->koklama: "muanber nücûm" (Fikret, 2020, s. 193).

6.Koklama->görme: "neye baksan lâtîf ü muanberdir"[9] (Fikret, t.y., 261).

7.Tatma->görme: "tatlı bakış" (Fikret, 2020, s. 211).

8.Görme->dokunma: "şu'le-i nigâh", "Erir elvânı sanki eşyânın" (Fikret, 2020, s. 214).

9.Dokunma-> tatma: "zehr-i harâret", "donuk dîdelerin", (Fikret, 2020, s. 209, 215).

Tevfik Fikret'in ilk dönem şiirlerinde beklenmedik bir şekilde sinestezinin sıfat tamlamalarının yanında eylemlere de kaydırıldığı görülmektedir. Nağmelerle beslenme, gözün söylemesi, renklerin erimesi, gözyaşının donması, bakışla amber kokusu almak, hoş seslerin (zemzeme) çiçekleri toplaması gibi ifadelerde sinestezinin eyleme kaydırılması dikkat çekicidir. Sinestetik ifadelerde en çok tercih edilen kaynak alan görme, onu takip eden duyu alanı ise dokunmadır; en çok tercih edilen hedef alan görme, onu takip eden ise koklamadır. Görme->işitme aktarımı ile dokunma->görme aktarımı hemen hemen aynı sıklıkta kullanılmaktadır. Görme ile işitme, duyular hiyerarşisinde yakın duyular olmasına nazaran dokunma ve görme uzak duyulardır. Tsur'a göre yakın duyular arasındaki aktarımlar zıt ve uyumsuz nitelikleri uzlaştırarak güçlü bir duygusal etki ortaya çıkmaktadır, aktarımlar uzak duyular arasında gerçekleştiğindeyse uyumsuzluk vurgulanarak nükteli bir etki hedeflenmektedir (Tsur, 2007, s. 49). Tevfik Fikret'in ilk şiirlerinde duygusal etkinin ortaya çıkarılmasında yakın duyular arasındaki aktarımlar kadar uzak duyular arasındaki aktarımlardan da faydalanılmakta, uzak duyular arasındaki aktarımların nükteli bir amaç gözetilerek oluşturulmadığı aksine güçlü etkiler tesis etmek üzere zıtlıkların ve uyumsuzluğun vurgulanması yoluna gidildiği görülmektedir.

Tevfik Fikret, güçlü sinesteziyi ilk olarak *Mirsad*'da 1307'de yayımlanan "Girye-i Mâtem" şiirinde "Gözüm, sen söyle." (Fikret, 2020, s. 86) şeklinde kullanmaktadır. Mehmet Kaplan (2007), "Girye-i Matem" şiirinin Tevfik Fikret'in birkaç sene sonra oturmaya başlayacak üslûbunun habercisi olduğunu belirtmektedir, o döneme kadar "silik ve klişe" tabiat tasvirleri kullanan ve "dış âlemi şiirine aksettirmek maharetini kazanama[yan]" şair, bu şiirle birlikte üslûbunun "zenginleşmekte ve açılmakta" olduğunu göstermektedir. Kaplan, 1309-1311 (1893/1894- 1895/1896) arasındaki dönemi "Batı edebiyatı ile yakından temas" dönemi olarak tespit etmekte, bu dönemde *Malumat*'ta şiirleri yayımlanan Tevfik Fikret'in Recaizade'nin şiirini ancak hakkıyla kavrayabildiğini vurgulamaktadır. Kaplan, aynı zamanda bu dönemin şairin şiirde eksik olan pitoresk unsurun farkına vardığı ve "göz"e verdiği istisnai kıymeti açıkça zikrettiği bir dönem olması dolayısıyla da bilhassa önem arz ettiğine işaret etmektedir (Kaplan, 2007, s. 78-79). Halk şiiri dizelerini hatırlatan "Girye-i Mâtem" şiirindeki güçlü sinestetik ifadede, sinestezinin sıfat tamlamasından eyleme kaydırılması şairin ilk şiirlerinde kullandığı güçlü sinestetik ifadelerin kökeninde geleneksel şiirin bulunabileceğine işaret etmektedir. Kaplan'ın Batı şiiriyle temasın

9 Bu mısra Parlatır ve Çetin tarafından "Latîftir neye baksan, latîf ü muğberdir" şeklinde okunmuştur (Fikret, 2020, s. 193).

arttığı dönem olarak işaret ettiği tarih olarak 1309 kabul edilecek olursa bu tarihten önce Tevfik Fikret'in ilk şiirlerinde kullandığı gerek güçlü ve zayıf sinestetik metaforlarda gerekse yüksek sinestetik (düşün-duyum) metaforlarda açıkça görülen şairin dildeki yerleşik sinestetik ifadelerden ve Türk Halk şiiri ile Klasik Türk şiiri kaynaklarından beslendiğidir. Bu doğrultuda Tevfik Fikret'in şiirinde edebî sinesteziden bahsedilirken sadece Batılı kaynaklara işaret edilmesinin hatalı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu tespitin yanı sıra, kesin olarak söylemek mümkün olmasa da Tevfik Fikret'in ilk şiirlerinde, *Rübâb-ı Şikeste* ve sonrasında yazdığı şiirlerden çok daha az sinestetik ifadelere müracaat etmesi şairin doğal bir sinestet olmadığına yorumlanabilir ancak makalenin giriş kısmında da belirtildiği üzere nörolojik sinestezi ile dilsel ve edebî sinestezi farklıdır; dolayısıyla bu yorum, sadece bir sezgi olarak kalmak durumundadır. Şairin resimle olan ilişkisinin, resimle şiiri türlü yollarla (kartpostallar altına şiirler yazmak, tablolara şiirler adamak vb.) buluşturma tutkusunun, göz-söz birlikteliğini yakalama azminin onu edebî sinesteziyi sahiplenmekte cesaretlendirdiğini ve zamanla üslubunun ayrılmaz bir parçası hâline gelmesini sağladığını söylemekte ise hiçbir sakınca yoktur.

1311 tarihli "Bir Söz" şiirinden alınan aşağıdaki parçada sinestezinin nasıl duyulardan duygulara ve ruhî boyuta geçiş için kullanıldığı, ifadelerin genel olarak yüksek sinestezi olarak kabul edilen düşün-duyuma bütünlüklü bir şekilde evrilmesinin amaçlandığı rahatça görülebilmektedir:

> "Ezhâr-ı safâdan duyulur şemme-i cennet;
> Ol şemme-i lisândır ki anınla eder elbet
> Her tâze çiçek bir çiçeğe aşkını ilân.
> Şâ'ir bu lisânın da duyar zevkini ammâ,
> Bulmaz o sözün rûhunu bir nağmede aslâ!" (Fikret, 2020, s. 126)

Safânın çiçeklerinden alınan Cennet kokusu, koku lisanıyla taze çiçeklerin aşkını ilan ederken şair bu lisanın zevkini duysa da o sözün ruhunu hiçbir nağmede bulamaz. Koku duyusunun işitmeye aktarılması yani güçlü sinestetik metafor, sözün ruhuna yükselmek için bir aşama, geçiş kapısı olarak kullanılmaktadır. İlk dönem şiirlerinde duygusal ve ruhî olana yükselme ideali doğrultusunda duyulardan faydalanılmaktadır. Bu Romantizm akımının yücelme (sublimasyon) teziyle örtüşen bir yaklaşımdır. Bu etkinin kaynağını tespit etmek üzere Recaizade Mahmut Ekrem'in ve özellikle Abdülhak Hamid Tarhan'ın şiirlerine ayrıntılı olarak bakılması gerekmektedir ancak klasik şiir zevkinin etkisi de göz ardı edilmemelidir. Ruhî olana yükselmenin/yücelmenin anahtarı şiirde, duyular eşiğinden geçme, duyular eşiğini aşma olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde Tevfik Fikret'in şiirine edebî sinesteziyi taşıyan şiir güzergâhları olarak klasik şiir zevkinin ve halk şiirinin yanına Batı şiirinden dolaylı olarak aktarılan romantik tesiri de eklemek gerekmektedir.

Rübâb-ı Şikeste'de edebî sinestezi

Rübâb-ı Şikeste'de, sinestezinin tüm türlerinin yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandığı ve Tevfik Fikret'in üslubunun bir parçası hâline geldiği görülmektedir. Bu kitapta yer alan şiirlerde en sık rastlanan sinestezi türü duyular arasında gerçekleşen aktarımların esas olduğu güçlü sinestezidir. Dilbilim çalışmalarında genelde sadece sıfat tamlamalarına bakılması tercih edilirken edebî bir kaygıyla sinesteziden hâsıl olan anlamı tam olarak yakalayabilmek için sıfat tamlamalarının bağlı olduğu diğer tamlamalar da dikkate alınmakta; isim tamlamaları, fiiller, isim-fiiller, sıfat-fiiller ve zarflar da incelemeye dahil edilmekte, anlamın tam olarak ortaya konulabilmesi için sinestetik ifadeyi güçlendiren diğer sıfatlar veya zarflar, fiiller de yeri geldiğinde belirtilmekte ve sinestetik metafor birlikte bulunduğu ve sinestetik anlamın ortaya çıkmasını sağlayan çeşitli yapılardan ayrılmamakta, üç ya da dört unsurdan

oluşan sıfat tamlamaları parçalanmamaktadır. Güçlü sinestezi örneklerinin hangi duyular arasında aktarımla gerçekleştiği ayrı ayrı gösterilmek suretiyle Ullmann'ın işaret ettiği duyular hiyerarşisinde aktarımların genel yönü tespit edilmektedir. Bu tespitler, daha sonra Kumcu (2021)'nun Türkçede duyular hiyerarşisi üzerine yaptığı inceleme ile karşılaştırılmaktadır.

Rübâb-ı Şikeste'de tespit edilen güçlü sinestezi türündeki ifadeler şunlardır:

1.Görme-> işitme aktarımı: "bu kirli, bu yırtık sadâ" (Fikret, 2020, s. 269), "teneffüs-i ezhâr" (s. 279), "bu şi'r-i siyah" (s. 291), "bir küçük nefes" (s. 305), "aksedip hazîn, memdûd/ Yattı öksüz bu aksi dinleyerek" (s. 306) [uzun ses], "savt-ı billûr" (s. 329), "sesinde öyle derin bir inilti" (s. 330), "nağme-i rengîn" (s. 334), "mülevven sürûd-ı şûh-ı bahâr" (s. 347), "ben gözlerimle dinlerken" (s. 370), "Hazîn terâne-i billûru bir küçük derenin" (s. 375), "Bir samt-ı siyeh-reng" (Fikret, 2020, s. 386).

2.İşitme->görme aktarımı: "çehre-i eş'ârım" (Fikret, 2020, s. 231), "Yüzünde giryeli, muzlim, boğuk şikâyetler" (s. 244), "likâ-yı hamûşunda" (s. 263), "zılâl-ı hâmuş" (s. 271), "mir'ât-ı sem-âlûde" (s. 296), "Pür-zemzeme bir cevf-i ziyâ-dâr" (s. 315) [Hoş seslerle dopdulu (işitme) bir ışıklı boşluk (görme)], "gırîv-i mûhiş-i emvâc ağır ağır sönerek" (s. 326), "Pervâz-ı hamûşânesi" (s. 332), "Baksan, o dudaklardaki âvâz-ı medâyih/ Hep kendi sesindir" (Fikret, 2020, s. 335).

3.Dokunma->görme aktarımı: "Soğuk bir levha" (Fikret, 2020, s. 284), "lem'a-i pâ-mâl" (s. 293), "soğuk gölge" (s. 300), "bürûdetli manzara" (s. 302), "Soğur, donar, kırılır senden ayrılınca nazar" (s. 317), "muhrik parıltılar" (s. 330), "efsürde bir sehâb-ı kesîf" (s. 350), "sıcak levn" (Fikret, 2020, s. 383).

4.Görme-> dokunma aktarımı: "zîr-i ham u tâbında", "ser-i eşcârı örtüyor zulemât" (Fikret, 2020, s. 334, 366).

5.Dokunma-> işitme aktarımı: "hararetli nutk", "nağme-i sûzân", "Derin gurrende" (Fikret, 2020, s. 241, 334, 387).

6.Tatma->görme aktarımı: "tatlı giryelerin", "Acı bir levha" (Fikret, 2020, s. 314, 342).

7.Tatma-> dokunma aktarımı: "ten-i şirin", "bir acı lerziş" (Fikret, 2020, s. 279, 283).

8.Tatma->işitme aktarımı: "tatlı bir sadâ" (Fikret, 2020, s. 277).

9.Tatma-> koklama aktarımı: "Acı bir nefha" (Fikret, 2020, s. 321).

10.Koklama->işitme aktarımı: "mu'attar müşâfehât-ı riyâh" (Fikret, 2020, s. 347).

11.Koklama-> dokunma aktarımı: "sîne-ı muattar" (Fikret, 2020, s. 270).

12.Görme ve dokunma->koklama aktarımı: "nefha-i serd ü siyeh-reng" (Fikret, 2020, s. 284).

13.Görme ve koklama->tatma aktarımı: "Bir sâf u mu'anber/ Zehr-âbe-i nûşîn" [Saf ve amber kokulu hoşa giden acı/ zehir gibi su] (Fikret, 2020, s. 334).

14.İşitme->dokunma->görme aktarımı: "bir köy bu sükûnetle ezilmiş" [Sessizlikle (işitme) ezilmiş (dokunma) bir köy (görme)] (Fikret, 2020, s. 348).

15.İşitme->görme->dokunma aktarımı: "Sarıyor leblerinde pür-şu'le/ Bir figân-ı garâm-ı şefkatle" [Büyük bir aşkın feryadını (işitme) alev-ışık dolu (görme) dudaklarında sarıyor (dokunma)] (Fikret, 2020, s. 329).

16.Tatma->dokunma->koklama aktarımı: "Acı bir nefha-i bürûdet" [Acı(tatma) bir soğuğun (dokunma) güzel kokusu (koklama)] (Fikret, 2020, s. 276).

17.İşitme->görme->dokunma->tatma aktarımı: "Nutkundan uc̣an zehr-i bürûdet" [Sözünden (işitme) uçan (görme) soğuğun (dokunma) zehri (tatma)] (Fikret, 2020, s. 386).

Rübâb-ı Şikeste'de duyular arası aktarım listesi[10] en sık kullanılan aktarım türünden en az kullanılana doğru yukarıdan aşağı oluşturuldu. Listeye[11] göre en sık görülen aktarım tipi görmeden işitmeye doğrudur. İşitmeden görmeye aktarımların sıklığının görmeden işitmeye aktarımların kullanım sıklığına oldukça yakın olduğu görüldü. Bu netice, bilişsel haritalamanın en çok yakın duyular arasında gerçekleştirildiğini ortaya koydu. Bu açıdan *Rübâb-ı Şikeste*'nin ilk şiirlerden farklı bir özellik sergilediği belirlendi. Tsur (2007)'a göre yakın duyular arasındaki aktarım duygusal etkiler ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır. Tevfik Fikret'in edebî sinesteziden güçlü ve yoğun duygusal etkiler yaratmak amacıyla faydalandığı tespit edilmektedir. Kumcu (2021)'nun günümüz Türkçesi derleminde sinestetik metaforlar üzerine yaptığı araştırmada en sık kullanılan kaynak alan dokunma, ikinci sırada en sık kullanılan kaynak alan ise görme olarak tespit edilmektedir. Tevfik Fikret'in *Rübâb-ı Şikeste*'deki şiirlerinde en sık kullanılan kaynak alan görme, onu takip eden kaynak alan ise dokunmadır. Bu açıdan günümüz Türkçesi ile yirminci yüzyılın başındaki Türkçenin yakın ya da uyumlu olduğu anlaşılmaktadır ancak Tevfik Fikret'in genel duyusal aktarımda kaynak alan açısından dilin genel eğilimini görme duyusunu öncelemek kaydıyla devam ettirdiği çıkarımı da yapılmalıdır[12]. Kumcu (2021)'nun tespitine göre Türkçede en sık kullanılan hedef alan işitme ve onu takiben görmedir. Tevfik Fikret'te hedef alan tercihinde ilk sırada görme yer alırken ikinci sırada işitme yer almaktadır[13]. Tevfik Fikret'in burada da dilin genel sinestetik yapısıyla uyumlu addedilebilecek bir üslubu benimsediği görülmektedir ancak şair yine görme duyusunu öncelemektedir. Fikret'in hem hedef hem de kaynak alan olarak en çok tercih ettiği duyu görmedir. Bu bulgu, şairin resme olan ilgisi ile uyumludur ve onun edebî sinestezi vasıtasıyla şiirle resim yapmanın farklı bir yolunu daha keşfettiğini ortaya koymaktadır.

Rübâb-ı Şikeste'deki sinestetik metaforların çok çarpıcı bir özelliği iki, üç hatta dört aşamalı aktarımlar ihtiva etmesidir. Bu yöntem Servet-i Fünûncuların ve Tevfik Fikret'in duyuları sırasıyla başka duyulara aktararak nihayetinde bir hedef duyuda toplamak için kullandığı enteresan bir yöntem olarak dünyada nadir görülen bir sinestetik metafor türü, edebî sinestezide benzerine az rastlanır mühim bir keşif olarak kayda geçirilmelidir. Şairin bu yöntemin farklı türlerini kullandığı görülmektedir. Şairin bu yöntemi sessiz sedasız hayata geçirmesini ve edebî sinesteziye yepyeni bir yaklaşım getirerek kullanmasını sağlayan Servet-i Fünûn şiirinin benimsediği çoklu sıfat kullanım yöntemidir. Servet-i Fünûncuların

---

10 Liste hazırlanırken "ağır" kelimesi sözlükte iki anlamıyla iki farklı duyuya hitap etmekte kullanılmakta olup ölü sinestetik metaforların en yerleşik olanlarından biri olduğu için listeye dahil edilmemiştir ancak Servet-i Fünûn Edebiyatı döneminde yapılan tartışmalardan hareketle "tatlı" kelimesinin genel olarak ölü bir sinestetik metafor bileşeni olarak görülmesinin karara bağlanmamış olduğu anlaşılmakta olup bu sebeple "tatlı" sıfatının kullanıldığı sinestetik metaforlar listeye dahil edilmiştir. Cenap Şehabettin'in "nûşîn" kelimesi hakkındaki görüşleri ve yorumu için bakınız: (Kaplan, 2007, s. 234; Akay, 2020, s. 277-278).

11 Duyular arası aktarımlarda kullanım sıklığı belirlenirken 11-16. maddeler arasında gösterilen aktarım tipleri sırasıyla tek tek duyular arasında dağıtılarak kullanım sıklıkları belirlenmektedir.

12 Kaynak alan en sık kullanılandan en az kullanılana doğru: Görme (16)> Dokunma (14) >İşitme (12)> Tatma (5) > Koklama (1).

13 Hedef alan en sık kullanılandan en az kullanılana doğru: Görme (21) > İşitme (15) > Dokunma (5) > Koklama (4) > Tatma (1).

"Farsça birleşik sıfat yapma kuralı"nı Türkçeye taşıyarak "Servet-i Fünûn'a özgü birleşik sıfatlar ('vasf-ı terkibî'ler)" ürettikleri bilinmektedir (Akay, 2020, s. 271). Tevfik Fikret'in musikî gibi bir şiir yazma, şiirde görülmedik tamlamalar üretme heyecanının altında biraz da şiirini farklı türde zenginleştirme ve özgünleştirme yöntemi olarak, daha önce görülmemiş edebî sinestetik metaforlar üretme ve bu metaforlarla şiirindeki yoğun duygusal atmosferi besleme gayretinin yattığı böylece ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemi "katmerli sinestezi" olarak bu makalede adlandırmayı uygun gördük. Tespit edilen katmerli sinestezi türleri şunlardır:

1.Birlikte aktarım: Aynı anda iki farklı duyuya ait sıfatın ortak bir hedef alan üzerine haritalanmasıdır. Örneğin "nefha-i serd ü siyeh-reng" (Fikret, 2020, s. 284) terkibinde görme ve dokunma duyuları beraberce koklama alanı üzerine haritalanmaktadır. "Bir sâf u mu'anber/ Zehr-âbe-i nûşîn" (Fikret, 2020, s. 334) terkibindeyse görme ve koklama kaynak alanlarından duyular beraberce tatma duyu alanı üzerine haritalanmaktadır. Bu örneklerde (yukarıda 12. ve 13. sırada yer alan) birlikte algılamanın birlikte aktarımı da sağladığı görülmektedir. Birlikte aktarım yöntemi edebî sinestezi açısından bakıldığında güçlü sinestetik metaforun farklı duyu alanlarını kapsayacak şekilde genişletilerek daha da güçlenmesine ve etki alanının yayılmasına, duygusal ve kaotik etkinin arttırılmasına yardımcı olmaktadır. Zayıf sinestezi (örneğin "yeşil, tâze bir emel") ve yüksek sinestezi (örneğin "Elvân ü revâyih/ Kût-ı hevesindir") dâhilinde de birlikte aktarım örnekleriyle karşılaşılmaktadır.

2.Dolaylı zincirleme aktarım: Seçilen üç veya dört farklı duyu alanının zincirleme bir şekilde birbirine aktarılmasıyla oluşturulan katmerli sinestezi türüdür. Örneğin; "bir köy bu sükûnetle ezilmiş" (Fikret, 2020, s. 348) [bu, sükûnetle ezilmiş bir köy] sinestetik ifadesinde "sessizlikle" ifade edilen kaynak alan işitme duyusu "ezilmek" fiilinden türetilmiş bir sıfat-fiil olan "ezilmiş" sıfatıyla dokunma duyu alanına aktarılmakta ardından dokunma kaynak alanından görülen nesne olarak köye yani hedef duyu alanı olan görmeye yönlendirilmektedir. Yukarıdaki listede 14, 15 ve 16. sırada yer alan dolaylı zincirleme aktarımlar üç unsurdan oluşurken 17. sırada tespit edilen sinestetik metafor dört ayrı unsurdan oluşmaktadır. Ayrıca Tevfik Fikret'in bu dönem şiirlerinde yüksek sinestezi (düşün-duyum), zayıf sinestezi ve güçlü sinestezi türündeki metaforları farklı kombinasyonlarla iç içe geçirerek oluşturduğu farklı dolaylı zincirleme aktarımlar kullandığı da görülmektedir: "Şikeste reng-i sefâlet" ve "garîb gönlü yanık âteş-i zaruret" bu tür dolaylı zincirleme aktarımlarla oluşturulmuş katmerli sinestetik metaforlardır. Bu metaforlar terkipler halinde ilgili başlıklar altında, parçalanmadan, şiirlerdeki hâli korunarak gösterilmektedir.

Tsur, "kaotik aşırı farklılaşma"yı Baudelaire'in "Uyuşumlar" şiiri bağlamında şöyle açıklamaktadır: "[N]esneden ve gestalttan bağımsız görüş ve duyuların kaynaşması sayesinde" "aşağı yönlü aktarımlar tarafından rahatsız edilmeyen, yalnızca doğrulanan, aşırı farklılaşmış kaotik evren[de] mistik-esrik etki [.] kesintiye uğramak yerine pekiştirilir" ve "kaotik aşırı farklılaşma, aşağı doğru aktarımın nükteli etkisini geçersiz kılabilir", bazı durumlarda "aşırı yüklenme"ye sebep olarak bilişsel sistemde aşağıya doğru bir boşaltımı tetikleyebilir (Tsur, 2007, s. 44, 49). Tevfik Fikret'in kullandığı katmerli sinestezinin özellikle zincirleme dolaylı aktarım türündeki örneklerinde uzak duyu alanları arasında hızlı geçişler sağlandığı ve hiyerarşi tablosunda yukarıdan hızla aşağıya doğru inilip sonra tekrar yukarıya doğru çok hızlı bir çıkışla hedef alana ulaşıldığı görülmektedir. Bu türlü bir zincirleme aktarımın bünyesine depoladığı kaotik aşırı farklılaşma nükteli etkiyi ters yüz etmekte aksine beklenenden çok daha yoğun bir duygusal etkinin ortaya çıkmasına hatta bir duygusal kaos ortamının oluşmasına neden olmaktadır. Sinestetik metaforların şiir genelindeki yapıyla özellikle sürekli tekrarlanan inleyişler ve titreyişlerle etkisinin arttırıldığı ve edebî sinestezinin bu vasıtayla tüm şiire yayıldığı görülmektedir. Akpınar'a göre şairin şiirlerinde "titreme imgesi"ni bu kadar sık kullanmasının altında bilinçli bir tercihten ziyade

psikolojik tabiatın sevki yatmaktadır; şair titreme imgesini kullanarak "bir anlam yoğunluğu sağlamak iste[mektedir]" (Akpınar, 2013, s. 85). Edebî sinestezi söz konusu olduğunda Tevfik Fikret'in şiirlerinde sürekli kullandığı 'titrek', 'titreşme', 'titreşim' gibi ifadelerin, şiirdeki algılayan özne açısından algının mahiyeti üzerinde gestaltı devre dışı bırakan, nesnesizleşmeye gidişi kolaylaştıran etkin bir faktör olarak ele alınması gerekmekte ve bilinçli bir tercihi yansıtmaktadır.

Tevfik Fikret'in şiirlerindeki titremeyle ilgili ifadeler gerçekçi bir tabloyu adeta izlenimci bir tabloya dönüştürmekte nesnenin keskin ve net hatlarıyla görünmesini engellemekte hatta şiirleri puantalist birer tabloymuşçasına aynı anda beraberce titreşen zerreler ardına saklamaktadır. Böylelikle bütüne dair algıyı hafifletmekte ve hatta Dali'nin kürelerine benzer küreler içinde dağıtmakta ve gestalta dayalı algıyı değiştirerek deformasyona uğratmaktadır. Tsur'un işaret ettiği nesnelerin kaynaşmaya engel olan keskin sınırlarını (2007, s. 34) bu titreşimler, şiir genelinde ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır. Duyuların güçlü sinestezi bağlamındaki her bir çaprazlanmasının etkisi bu titreyişlerle şiir geneline dağıtılıp yayılarak iki olan duyu çaprazlanması sayısını fark ettirmeden üçe yükseltmekte ve her sinestetik metaforun dokunma temelli titremeden hareketle bir basamak yüksekten başlayarak aktarılmasını sağlamaktadır. Sonuç olarak Tevfik Fikret'in şiirdeki bilinçli tercihi, tüm sinestetik metaforların birer dolaylı zincirleme aktarım mahsulü olmasını sağlayarak onların katmerli sinestetik metaforlara dönüşmesini temin etmektedir. Her bir sinestetik metafor böylece onun şiirlerinde bir katmerli sinestezi örneğine evrilmektedir. Tevfik Fikret'in kullandığı katmerli sinestetik metaforlar, şiirlerde "kaotik aşırı farklılaşmayı" doğurmaktadır. Bu tespitlere istinaden bu makalede ilk kez tanımlanan katmerli sinestetik metaforların ve türlerinin Tsur (2007)'un tanımladığı "kaotik aşırı farklılaşma" temininde kullanılan yöntemlerden biri olarak değerlendirilmesi ve bu başlık altına eklenmesi teklif edilmektedir.

Rübâb-ı Şikeste'de sinestetik ifadeler üzerine yapılan incelemenin bir diğer sonucu Tevfik Fikret'in en az sıfatlar kadar sıfat-fiillerden ve fiillerden de sinestetik metaforlarda faydalandığının tespit edilmesidir. Tevfik Fikret'in şiirlerinde sinestezi konu edildiğinde sadece sıfatlardan bahsedilmektedir (Kaplan, 2007, s. 234-238) oysa onun enteresan bir biçimde ilk şiirlerinde kullandığı fiillere dayalı sinestetik ifadeler oluşturma eğilimi bu dönemde de sürmektedir. Tevfik Fikret'in şiirlerinde sinesteziden bahsedilirken bu veriler ışığında, bundan sonra, mutlaka fiillerden ve zarflardan hatta bir sonraki dönemde ünlemlerden de bahsedilmesi gerekmektedir.

İlk şiirleri arasında yer alan göz-söz ilişkisinin formülü olarak nitelendirilebilecek gözün kişileştirildiği "Gözüm, sen söyle" (Fikret, 2020, s. 86) ifadesinin bir benzerini şair, *Rübâb-ı Şikeste*'de "Köyün Mezarlığı" şiirinde "ben gözlerimle dinlerken" (Fikret, 2020, s. 370) şeklinde kullanmaktadır. Görmenin kaynak alan olarak seçimi genel duyusal kaynak alan seçimiyle uyumlu olduğu gibi şairin gözüyle gördüklerini söze dökme çabasının da dile gelmiş ve formülleştirilmiş hâlidir. Bu tespit, Tevfik Fikret'in şiirlerini göstergebilimsel açıdan inceleyen Selçuk Atay'ın görmenin onun şiirlerindeki başat konumuna dair tespitleriyle de uyumludur (Atay, 2019, s. 108). İlk şiirlerdeki söyleme, söze dökme isteğinin daha sonra dinlemeye tevili ise çarpıcıdır. Bu iki ifade aynı duyu alanları arasında aktarımlar ihtiva etmeleriyle benzeşseler de görme duyusunun iki farklı döneme ait iki farklı ifadede, işitme duyusunun iki zıt kutbuna haritalandığını nazarı dikkatten kaçırmamak gerekir. "[B]en gözlerimle dinlerken" ifadesi onun daha sonra yazacağı şiirlerde hem üslubunun bir parçası olan sinesteziyi nasıl kullanacağına hem de örneğin "Sis"te olduğu gibi tabiata, topluma, insana, kendine nasıl yaklaşacağına dair bir temel formül özelliği taşımaktadır ve mutlaka bu doğrultuda da değerlendirilmelidir. Bu temel formüldeki 'ben'in "gözleri", şairin ilgilendiği konuya, hep öznel bir şekilde yaklaştığının ve onun maddi gerçeği kavrama biçiminin de anahtarıdır.

Rübâb-ı Şikeste'de tespit edilen zayıf sinestezi türündeki ifadeler şunlardır: "[B]ir acı vahşet" (Fikret, 2020, s. 247), "hayâl-i sefîd" (s. 243), "acı bir zevk" (s. 245), "en acı, en rûh-gezâ/ Bir ma'îşet" (s. 246), "soğuk terbiye" (s. 246), "bir acı vahşet" (s. 247), "rûh-ı esmer-i şâm" (s. 259), "Gülümsüyordu soğuk bir sükûn-ı vahşetle" (s. 262), "Acı bir nevha-yı teşekkî" (s. 269), "mülevven dem-i şebâb" (s. 271), "acı bir nefha-i bürudet" (s. 276), "Hazîn bir telhî-i nekbet" (s. 284), "acı bir haşyet" (s. 296), "ıztırâb-ı serd" (302), "sâ'ât-ı jeng-âlûd-ı şeb" (s. 303), "Bir siyeh-neş'e" (s. 308), "ümîd-i mücennah" (s. 310), "bu mu'attar harîm-i ilhamın" (s. 316), "hüznü samimî, derin, hafî, ince" (s. 326), "rûz-ı siyahı" (s. 328), "Tâze bir aşk-ı muhtazır" (s. 329), "rûh-ı uryânı" (s. 329), "tatlı zamanlar" (s. 330), "soğuk bir yabancı tavrıyla" (s. 338), "Karanlık bir sabâvet" (s. 340), "ömr-i zehr-âlûd" (s. 340), "mînâ-yı leb-rîz-i sa'âdet", "bir tatlı rü'yâ" (s. 344), "hayâlât-ı siyeh-per" (s. 345), "mülevven sürûd-ı şûh-ı bahâr" (s. 347), "yeşil, tâze bir emel" (s. 352), "mâtem-i sukût" (s. 371), "pek tatlı bir edâ-yı vakûr" (s.376), "En müşâ'şa, tezâd-ı ibretsin" (s. 381), "havf-ı siyâh" (Fikret, 2020, s. 386). Tespit edilen zayıf sinestetik ifadelerin genel olarak duygularla ilişkili olduğu ancak mevsim adlarına da yer verildiği görülmektedir, fikirle ilgili kavramlar hedef alan olarak seçilmemektedir. Kaynak alan olarak güçlü sinestetik ifadelere benzer şekilde görme duyusunun öne çıktığı, onu dokunma ve tatma duyularının takip ettiği tespit edilmektedir. Dolaylı zincirleme aktarımın farklı bir türüyle zayıf sinestezi örnekleri arasında da karşılaşılmaktadır. "[S]oğuk bir sükûn-ı vahşet" (Fikret, 2020, s. 262) ifadesinde önce bir yüksek sinestetik metafor kurularak vahşetin sessizliği terkibi oluşturulmakta sonra bu terkip soğuk sıfatıyla nitelendirilerek bir zayıf sinestezi örneğine yönlendirilmekte ve dolaylı zincirleme aktarımın hedef ve kaynak alanları arasındaki ilişki bu suretle kurulmaktadır. Bu dönemde, önceki şiirlerine nazaran zayıf sinesteziyi, şairin yüksek sinesteziye rakip olacak şekilde ve çoğu yerde yüksek sinestezi yerine kullanmaya başladığı görülmektedir. Böylece gittikçe artan bir oranda kavramlardan duyuya gidiş yerini düşük sinestezi kapsamında duyulardan kavramlara gidişe bırakmaktadır.

Yüksek sinestezi kapsamında yer alan düşün-duyum ifadelerinin bazıları şunlardır:, "Şikeste reng-i sefâlet" (Fikret, 2020, s. 266), "garîb gönlü yanık âteş-i zaruret" (s. 266), "en mülevven dem-i şebâb" (s. 271), "pür-lehîb-i mihnet" (s. 276), "lerze-bahş-i derûn" (s. 279), "serdî-i muhabbet" (s. 276), "ezhâr-ı hâtırâtile, pür-şemme-i visâl" (s. 277), "gûş-ı ruhumda" (s. 300), "Şeb-i nîlî-i nisân" (s. 289), "şemîm-i istihkâr" (s. 291), "şule-i bekâ" (s. 294), , "zıll-i ihtişâm" (s. 316), şemîm-i hazân" (s. 321), "bir leyl-i sefîd-i mâtemîye" (s. 328), "Meşâm-ı rûh (s. 333)", "Elvân ü revâyih/ Kût-ı hevesindir" (s. 335), "leb-rîz-i sa'âdet" (s. 340), "süûd-ı şûh-ı bahâr" (s. 347), "Mahfûf-ı sükûnet" (s. 348), "kand-i ibtisâm" (s. 365), "sımâh-ı dikkât" (s. 375), "hem-reng-i teneffür" (Fikret, 2020, s. 386). Bu örneklerin sayısını arttırmak mümkündür. Burada sayılan örneklere benzer şekilde oluşturulmuş kaynak alanın duyu olmayıp kavramlar olduğu pek çok yüksek sinestezi örneğiyle şiirlerde karşılaşılmaktadır. "Şikeste reng-i sefâlet" (Fikret, 2020, s. 266) metaforunda dolaylı zincirleme aktarımın farklı bir türüyle karşılaşılmaktadır. Sefalet kavramı dokunma duyusunun görme duyusu üzerine haritalandığı sıfatlar üzerine dolaylı olarak haritalanmaktadır. Düşün-duyum ifadelerini Tevfik Fikret'in ilk şiirleri arasında da yoğun bir şekilde kullandığı ancak *Rübâb-ı Şikeste'*de özellikle üç ya da dört unsurlu sıfat terkipleri içinde geliştirdiği tespit edilmektedir. Bu türlü zincirleme aktarımlar kavram->duyu->duyu aktarımı yapısında geliştirildiğinden esasında duyulardan duyulara aktarımın düşün-duyumun önüne geçmesine böylece dolaylı olarak güçlü sinestezinin yerini yüksek sinestezinin almasına yol açmaktadır. Bu tercih şairin duyulardan hareketle gerçeği kavrama eğiliminin en aşikâr delilidir. İlk şiirlerde sinestezi türleri arasında en çok yüksek sinestezi örnekleriyle karşılaşılırken Batı şiiriyle etkileşim, hatta bu etki sinestezinin en çok da Sembolizm etkisiyle hemen her tür sinestezi türünün şiirlerdeki kullanımı artmakta hatta sinestezinin görülmedik türlerinin keşfedilerek şiirlerde kullanılmaya başlanmasını tetiklemektedir.

Gerek yüksek (düşün-duyum) gerekse düşük sinestezi (güçlü ve zayıf sinestezi) türündeki sinestetik ifadeler birlikte ele alındığı takdirde *Rübâb-ı Şikeste'*de bu tür ifadelerin diğer metaforlar arasında ne kadar öncelikli bir konuma sahip olduğu rahatça görülebilmektedir. Sinestetik metaforların, Tevfik Fikret'in şiirlerinde en sık müracaat ettiği metafor türlerinden biri olması çok önemlidir. Sinestetik metaforların duyu-duyu, duyu-duygu, duyu-kavram, kavram-duyu, duygu-duyu alanlarında genel olarak duyusal olarak kavranan gerçekliği öncelemekle kalmayıp güçlü duygusal etkilerin duyu-duyu hattı başta olmak üzere çeşitli hatlarda açığa çıkmasına yardımcı olmaktadır. Şair her hâl ve şartta, hayal ve hakikatte, duyuya ve duyusal algıya tutunmayı öncelemektedir. Şairin asıl sığınağı bu açıdan duyular ve duyusal algı evrenidir.

Duyu hattındaki aşırı yığılımın sebep olduğu kaotik ortam, ben'in duygularının şiirin geneline kaotik yayılımını sağlamaktadır. Bunun edebî göstergelerinden biri hayal ile hakikat arasındaymış gibi görünen salınımların uç noktalara taşınmasına yardımcı olan ortamın duyularla inşa edilmiş olmasıdır. Fikret'in şiirlerinde sürekli hissedilen gerginlik hâlinin her an başka bir hâle geçmeye hazırlanışın ifadesi olan titreyişlerle birleştirilmesi, şiirde söz, resim ve musikinin bir araya getirilmesiyle duyusal etkinin sinestetik metaforlara ek olarak katlanmasıyla zıt kutuplar arasındaki gerilim hatlarında çok güçlü bir kaotik enerji açığa çıkmaktadır. Bu kaotik enerji alanı bir burgaç gibi hareket ederek şiir külliyatında kimi zaman kara deliklere dönüşebilmektedir. İşte "Gayya-yı Vücûd" şiiri *Rübâb-ı Şikeste*'deki bu nevi kara deliklerden biridir. Tsur'un şiirde aşırı yığılımın kimi zaman aşağı seviyeye doğru bir boşaltıma sebep olabileceğine dair uyarısı (Tsur, 2007, s. 49) tüm bir şiir kitabına uygulanacak olursa sinestezinin bu kadar yoğun kullanılarak şiirlerde aşırı yüklemeye sebep olduğu durumlarda külliyattaki bazı şiirlerin bir tür boşaltım göreviyle, aşırı yığılımın aşağı yönde bir hareketle kaotik enerjinin boşaltılması için kullanıldığını söylemek mümkündür. Bahsi geçen şiirde hep aşağıda bulunmanın veya aşağıya hatta yerin altına doğru bir çekilişin söz konusu olduğu görülmektedir. "Bir çukur yerde birikmiş su"daki daimî hareket solucan, sülük ve yılanlarla sağlanmakta, bu karanlık alan gözleri bir "câzibe" merkezi gibi kendine çekmektedir, bu merkezin enerjisine şiirin öznesinin karşı gelmeye gücü yetmez, "o zulmet, o batak" "kıvranarak" "girdâb" oluşturmakta ve özneyi içine doğru çekerek batırmaya çalışmaktadır (Fikret, 2020, s. 296). Bu şiirde sinestetik metaforların sınırlı sayıda kullanılması bu boşaltım işlevi ile ilişkilidir. Benzeri boşaltım merkezlerine mukabil şiirin genelinde yükselen ve zirveyi hedefleyerek kaotik sinestetik enerjiyi her alanda biriktiren ve aşırı kaotik farklılaşmayı besleyen şiirlerin sayısı oldukça fazladır. "Berf-i Zerrîn", "Köyün Mezarlığında", "Sen Olmasan", "Belki, Hayır!..", "Bahar-ı Mağmûm", "Süs", "Dinle, Rûhum...", "Bir An-ı Huzûr", "Timsâl-i Cehâlet" adlı şiirler, katmerli sinesteziden çokça faydalanıldığı, kaotik sinestetik enerjinin yoğun olarak biriktirildiği şiirler arasında öne çıkmaktadır. Yükselen ve alçalan imgelerin kaotik enerji yığılımına ve boşaltımına paralel bir seyir takip edip etmemesi önemli bir konudur. Genel bir bakışla yükselen ve alçalan imgelerin çoğunlukla kaotik enerji birikimine işaret edecek şekilde yükselen, kaotik enerji boşaltımına paralel olarak alçalan evsafta olduğu görülmektedir.

Nesneyi farklı duyularla birlikte algılama Tevfik Fikret'in şiirlerinde hep öne çıkmaktadır. "Sahâyif-i Hayâtımdan" şiirinde:

> "Âsüman füshat-i kebûduyla,
> Deniz emvâc-ı pür-sürûduyla,
> Gece esrâr-ı bî-hudûduyla
> Beni terhîb eder; o füshattan
> Sıkılır sanki rûh-ı pür-hazerim" (Fikret, 2020, s. 271)

Gökyüzünün mavi açıklığıyla, denizin dalgalarının şarkılarıyla, gecenin sınırsız esrarıyla şaire merhaba dediği görülür. Bütün duyular bir aradadır, algı sonuna kadar açıktır ama duyuların karışması söz konusu değildir. Birlikte algılama eğilimi Fikret'in şiirlerinde genelde hep vardır ancak bu birlikte algılama bazı zamanlarda duyular arasında birbirini davete dönüştüğünde sinestetik enerji gittikçe yükselmektedir. "Köyün Mezarlığında" şiirinde olduğu gibi duygusal değerin duyuların teşvikiyle yükseltildiği şiirlerde bir anda sinestetik ifadeler olanca doğallığıyla dökülmeye başlamaktadır:

> "Bütün mezarlığa sinmişti bir tarâvet-i lâl;
> İşittim inledi, -ben gözlerimle dinlerken
> Sükûn-ı mevki'i, âzâde fikr-i hikmetten; -
> İçimde şübheli bir sesle nâgehân şu su'âl:
> 'Nedir hakîkati, ey sırr-ı ekber-i mescûd,
> 'O yanda koskoca bir kâ'inât-ı hiss ü şühûd
> [...]
> Cevâbı alır gibi oldum, içimde aynı sadâ" (Fikret, 2020, s. 370)

Şiirdeki öznenin arayışı 'gerçek'ten yola çıkarak hakikati bulma amacına yöneliktir. Mezarlık ona bu arayışın müsebbibi soruyu sordurur. Aldığı cevap ise "esîr"dir. Ferit Devellioğlu kelimeyi "Kâinatı dolduran ve bütün cisimlere nüfûz eden, fizikçilerce, ışık, hararet ve elektrik gibi şeylere nakil vâsıtası hizmeti gördüğü farz olunan, tartısız, elâstiki ve akıcı hafif bir cisim" olarak tanımlanmaktadır (Devellioğlu, 1992, s. 279). Kaya (1995)'nın verdiği bilgiye göre Antik Yunan'dan beri kullanılan "esîr" kavramı, Grekçe "ether" kelimesinden gelmekte olup Aristo'nun ifade ettiği şekliyle "ay altı" ve "ay üstü" olarak ikiye ayrılan âlemde "ay üstü"ndeki yıldızların ebedî kaybolmayan maddesi olarak nitelendirilmektedir. Antik Yunan'dan İslâm dünyasına aktarılan esîr'in İbni Sina, "dairesel hareketin ilkesi sayılan" ve "başka herhangi bir cisimden oluşturulmayan" beşinci unsur olarak yaratma türlerinden biri olan "ibda" ile Allah tarafından yaratıldığını belirtmekte, fizikteki gelişmelerle on dokuzuncu yüzyılda tekrar ancak yeni bir şekilde gündeme gelen "esîr"in "havanın ses dalgalarını iletmesi"ne benzer şekilde "elektromanyetik dalgaları" iletmeye yaradığı düşünülmektedir (Kaya, 1995, s. 390). Fikret'in bu şiirde tüm duyularıyla aradığı gerçeğin özünü, hakikati yükselerek "esîr"de bulması önemlidir. Esîr'e duyulardan hareket eden bir yükseliş neticesinde ulaşılmaktadır. Gerçeğin onun şiirinde türlü yüzleri vardır: Sevgili olur, tabiat olur, şiir olur. O gerçeğe, şiirin öznesi sinestetik bir ifadeyle: "Soğur, donar, kırılır senden ayrılınca nazar" (Fikret, 2020, s. 317) diye seslenir. Yüksek ve zayıf sinestezi bağlamında sürekli duyulardan hareket edilmesi ya da duyulara varılması, güçlü sinestezi kapsamında duyuların çaprazlanmasıyla yükselen duyu temelli algısal yaklaşımın yücelerek gerçeği, hakikati bulma tutkusuyla esîr'i nazardan hareketle yükselerek yakalaması, duyulardan hareket ederek gerçeği ve hakikati arayışın onun şiirlerindeki somut numunesidir.

Tevfik Fikret'in *Rübâb-ı Şikeste*'deki şiirlerinde kaotik sinestetik enerjinin yığılımına ve aşırı kaotik farklılaşmaya en iyi örneklerden biri "Dinle, Rûhum..." (Fikret, 2020, 329) şiiridir. Şiirin başlığı işitme duyusuna bağlı fiilin ruha tahsis edilmesiyle bir yüksek sinestezi ifadesiyle başlamaktadır. "İnce, nâzik, nahîf, belki de şûh" olarak tanımlanan "Bir güzellik" terennüm edilerek görülen, işitilir kılınarak şiire başlanmakta, bu işitilir kılınan yani söze dökülen güzellikten bir "şemme-i sitem" yani sitem kokusu alınarak görme duyusundan işitme duyusuna geçilmesi ardından işitme duyusu bu kez koklama duyusuna aktarılmaktadır. Ancak sitemin nişanesi, insana yakışır bir ağlayıştan bahsedilerek güzelliğin insan olmadığına işaret edilirken bu ağlayışın mahiyeti "sada-yı şağaf" yani aşırı bir sevginin sesi ve "nefha-i rûh" yani ruhun güzel kokusu ile nitelendirilerek iki yüksek sinestetik metafor ile duyulardan

tekrar duygulara ve ruha yükselmekte böylece başlıktaki duygu ve ruhun güzelliğin duyularla ilişkilendirilmesi arasında kurulan ilişkinin tekrar duyulardan ruha ve duyguya döndürülmesiyle bir duygu-duyu-duygu döngüsü tesis edilmektedir. Bahsi geçen görme, işitme ve koklama duyuları bu alan içine yerleştirilerek alanın duyusal algı evrenini oluşturmaktadır. Şiirde sürekli tekrarlanan "Dinle, rûhum, bu rûh-ı giryânı!" mısrası bu döngüyü tamamlayarak pekiştirmektedir. Bir sonraki bölümde nağmeli öpüşün dalgasından ("mevc-i bûsiş-i nağamat") bahsedilerek işitme duyusundaki nağme dokunma duyusundaki öpüşlere aktarılmakta ardından bu güçlü tesir dalgalar olarak görünür kılınmaktadır. Bu dalgalanma, döngüsel sinestetik şiirsel kaotik yığılım alanındaki birikimin tesirinin arttığına işaret etmektedir. Buradaki öpüşün dalgası, katmerli bir sinestetik metaforu doğurmaktadır:

> "Sarıyor leblerinde pür-şu'le
> Bir figân-ı garâmı şefkatle;
> Yine bir muztarib enîn-i hayat
> Duyulur en küçük şehîkinden…" (Fikret, 2020, 329).

Büyük bir aşkın feryadını (işitme) alev-ışık dolu (görme) dudaklarında şefkatle saran (dokunma) "güzellik" işitme-görme-dokunma duyuları arasındaki aktarımlarla önce yakın iki duyu arasında aktarılarak güçlü bir duygusal etki yaratılmakta arkasından beklenmedik bir şekilde duyular hiyerarşisinde en alt basamağa iletilerek aşırı kaotik farklılaşmaya sebep olmaktadır. Ortaya çıkan aşırı kaotik etki yüksek sinestetik katmerli metaforun etkisini nükteli olmak bir yana duygusal olarak zirveye taşımaya yardımcı olmaktadır. Enteresan bir biçimde duyusal olarak alt bir kademeye düşüşü takip eden mısrada hayatın iniltisi işitilerek dokunma duyusu tekrar işitme duyusuna yani duyuların zirvesine sıçramakta ve "küçük şehîk" metaforuyla işitme duyusuna bağlı hıçkırık "küçük" sıfatıyla görme duyusuna aktarılmaktadır. Duyuların bu döngüsel, münavebeli ve dalgalı aktarımı ruha yönlendirilerek "Dinle, rûhum" ile başlayan mısra tekrarlanarak bir daha duyuların ruhu dalgalandırması sağlanmakta ve güçlü sinestezi yüksek sinesteziye iletilerek şiirin son bölümüne bağlanmaktadır. 'Taze ölmek üzere bir aşk' ifadesiyle aşk dokunma duyusuna düşük sinestezi ile aktarılırken dalgalar sırrını keşfe koyulup dokunma duyusu bir daha sırrı "savt-ı billûr"a bağlamak suretiyle görme duyusunun işitme duyusuna yönlendirildiği bir güçlü sinestezi ifadesiyle dolaylı bir duyusal aktarım gerçekleştirilirken güzelliğe koşan şiirin öznesi bir daha katmerli sinesteziyle yükselmektedir. Dikkat edilirse takip edilen duyu sırası en alttan en üste doğrudur. Bu kaotik sinestetik enerji birikimi öyle bir boyuta ulaşmıştır ki artık "setr" edilememektedir ve tüm bu yığılım bir "ihtizâz"ı peşi sıra getirmektedir. İşte bu titreyiş şiirin öznesinin bir tür duyulardan hareketle ulaştığı güzellik karşısındaki sun'î vecd hâli özelliği arz etmektedir. Bu vecd hâli, Sembolistlerin sinesteziden hareketle tabiatta yükselerek mistik arayışlarının neticesinde ulaştıkları kendinden geçme hâlini çağrıştırmaktadır. Nitekim şiirin sonunda titreyiş yine ruha aktarılarak döngü tamamlanmakta ve şiir, şairin külliyatında daimî bir sinestetik kaotik enerji yığılım alanı olarak yerini almaktadır.

*Rübâb-ı Şikeste'*den sonraki şiirlerde edebî sinestezi

Tevfik Fikret'in *Rübâb-ı Şikeste*'den sonraki şiirlerinde tespit edilen güçlü sinestezi türündeki ifadelerin duyular arası aktarım türlerine göre daha sık görülenden daha nadir görülene doğru oluşturulan listesi şu şekildedir:

1.Görme->işitme aktarımı: "[K]adîd bir sürü 'Âh!'", "hande-i kebûd", "âteşîn cerbeze", "sadâ-yı ahen", "Hasta bir nağme, bî-mecâl-i su'ûd, "Al sözler", "Bir geniş 'Ooh!'", "Pür-jeng, uğulduyor yine her târ-ı âhenin" (Fikret, 2020, s. 390, 423, 428, 437, 448, 539, 549).

2.İşitme->görme aktarımı: "[R]eng-i sükûnu", "Gecenin sayha-i vedâ'iydi/ O sadâlar ki dağlar berfîn/ Tepesinden inip derin, mahfî", "Sâmit taş", "likâ-yı samût", "sağır duvarlar", "bağırdın derin derin", "sesim zerd", "hutût-ı hamûş" (Fikret, 2020, s. 441, 468, 481, 539, 548, 550).

3.Dokunma->görme aktarımı: "[D]onuk bir parıltı", "Islak nazarlarımla", "Câmid nazar", "soğuk çehre", "donuk perde", "şikeste-fer" (Fikret, 2020, s. 393, 402, 432, 442, 538).

4.Görme->dokunma aktarımı: "[D]erin derin/Başlarsın ihtizazına" [titremenin dokunma duyusuna tâbi olduğu kabulüyle bu aktarım belirlenmiştir], "Nâsiye-i pür-gubârını/ Okşar bir incilâ", "göreceği /Bürûdet" (Fikret, 2020, s. 393, 435, 525).

5.Tatma->görme aktarımı: "[A]cı bir yüz ki mürtesim", "Tatlı bir yüz", "zehir girye" (Fikret, 2020, s. 432, 498, 546).

6.Tatma->işitme aktarımı: "[A]cı söz", "Acı acı hışırdarmış." (Fikret, 2020, s. 470, 511).

7.İşitme->tatma aktarımı: "Yiyin, efendiler yiyin; bu hân-ı pür-nevâ sizin" (Fikret, 2020, s. 557) [Duyular hiyerarşisinde ters yönlü aktarım sonucu ortaya çıkan nükteli ifade].

8.Dokunma->işitme aktarımı: "[K]uru ses" (Fikret, 2020, s. 539).

9.Dokunma->görme-> işitme aktarımı (Katmerli sinestezi, dolaylı zincirleme aktarım): "Sen bak: Nasıl donup düşüyor nağmeler yere;" [donup-> düşen-> nağme] (Fikret, 2020, s. 548).

10.Görme->dokunma->tatma aktarımı (Katmerli sinestezi, dolaylı zincirleme aktarım): "Büyüklüğün biraz ağır da olsa hazmı yok zarar" (Fikret, 2020, s. 556).

Güçlü sinestezi türündeki ifadelerde en çok tercih edilen aktarım türleri görme ve işitme arasında olanlardır. Bu dönemdeki şiirlerinde şairin duyular arası aktarımda tercih ettiği türler *Rübâb-ı Şikeste*'dekilerle benzerdir. Servet-i Fünûn sonrasındaki dönemde sinestetik metaforların sayısının şiirlerde azalmakla birlikte kullanılmaya devam edildiği görülmektedir. Görme ve işitme gibi yakın duyular arasındaki aktarımlardan beklenen yoğun duygusal etki yine merkezdedir ancak önceki dönemdeki kadar güçlü değildir. Bu eksilen gücün telafisi "Kadîd bir sürü Âh!", "bir geniş Oh!" gibi Servet-i Fünûn şairlerince sıkça kullanılan ünlemlerle kurulan sinestetik ifadelerle telafi edilmeye çalışılmaktadır. Duyular hiyerarşisinde geriye doğru aktarımın önceki dönemin aksine, bu dönemde nükteli ifadeler üretmek için kullanılabildiği görülmektedir. "Yiyin, efendiler yiyin; bu hân-ı pür-nevâ sizin" (Fikret, 2020, s. 557) mısraında bu tür bir ters yönlü aktarım görülmektedir. Özellikle ideolojik hicivlerde fikrî kesifleşme ardından sinestetik metaforlardan doğan nükteli mana, şiirde bir fikrî rahatlama ortamı tesis etmektedir. Duygusal olan ifadeler, şiirlerde gittikçe azalarak yerini fikre bırakmaktadır. Bu dönemde "Ey pembe Halûk'un/ Al sözleri..." (Fikret, 2020, s. 448) gibi ünlemlerle kurulu ikizleşen sinestetik ifadelerde renklerin duygusal olana geçişi hazırlamanın yanında ve gittikçe artarak ideolojik, fikrî plana hizmet etmek üzere şiire dâhil edilmeye başlandığı görülmektedir. Katmerli sinestetik metaforların dolaylı zincirleme aktarım türündekilerin birkaç örneğiyle bu dönem şiirleri arasında da karşılaşılmaktadır. Bu tür ifadelerin kaotik aşırı yığılımı besleme kapasitelerinin ise düştüğü gözlemlenmektedir.

Bu dönem şiirlerinde tespit edilen zayıf sinestezi türündeki metaforlar şunlardır: "[İ]htiyâc-ı siyâh" (Fikret, 2020, s. 390), "kalb-i şîrin" (s. 429), "ervâh-ı zî-âhenk" (s. 434), zerd ü muhtazır Eylûl" (s. 438),

"ân-ı semen-fâm" (s. 442), "âmâl-i müzehher" (s. 447), "Ey pembe Halûk" (s. 448), "hakk-ı dırahşân" (s. 456), "müşa'şa hakîkat" (s. 462), "ümîd- bî-rengin" (s. 468), "hevl-i anîf" (s. 468), "yükselir hayat" (s. 476), "kızıl kütle-i hüsrân" (s. 481), "Pembe bir neş'e" (s. 508), "Acı hengâme-i nüşûr!" (s. 549), "yanık ser-nüvişt" (s. 550), "nâdi-i niam" (s. 556), "vicdân-ı siyâh" (Fikret, 2020, s. 562). Bu tür sinestetik metaforların sayısında bariz bir değişiklik olmamakta, duygusal olan ifadelerin yanında fikrî kavramların kullanılmaya başlaması bu dönemde önemli bir değişiklik olarak kaydedilmektedir.

Bu dönem şiirlerindeki bazı yüksek sinestezi (düşün-duyum) örnekleri şunlardır: "[B]ir sadme-i meş'ûm" (Fikret, 2020, s. 391), "cilâ-yı gurûr" (s. 398), "şü'ûn-ı reng-reng-i inşirâh u infiâliyle" (s. 430), "Uçar bâl-i hayâl açmış hakîkatlar semâsında" (s. 430), "reng-i tereddüd" (s. 432), "kanatlı bir hulyâ" (s. 433), "Acı bir hiss" (s. 437), "şûre-i nasîb" (s. 449), "zamân tünd ü mutma'in" (s. 475), "zîr-i kahrında" (s. 538), "ikbâl-i dehri tekmeleyen" (s. 543), "mahşer-i pehnâ-yı müdrikâtı" (s. 543), "muhteriz yürüyen bir fikirle seyretmiş" (s. 543) [önce zayıf sinestezi -> düşün-duyum], "ihmirâr-ı ketûm" (s. 550), "bir ebedî vasl-ı semen-fâm" (Fikret, 2020, s. 567). Tıpkı zayıf sinestezi türündeki ifadelerde olduğu gibi düşün-duyum örneklerinde de duygusal olan ifadelerin yanına fikrî kavramların eklenmeye başladığı görülmektedir. Ancak bu artışın, şairin şiirde ideolojik kayışına oranla beklenenden çok daha az olduğunu belirtmek gerekir.

"Âveng-i Şühûr"da ağustos ayına hasredilen şiirde geçen:

"Hasta bir nağme, bî-mecâl-i su'ûd,
Dökülür katre katre, eşk-âlûd
Bu sönen
Nefes-i vâpesîn-i mevsimdir..." (Fikret, 2020, s. 437).

Yükseğe çıkmaya gücü yetmeyen, güçsüz düşmüş, gözyaşı bulaşmış hasta bir nağme damla damla dökülmekte ve son nefesini vermekte olan mevsime ağlamaktadır. Yüksekte olmak gözle idrak edilir. Nağmenin yükselemeyip gözyaşı bulaşan katreler dökmesi, sesler çıkarmasını ifade etmektedir. Burada işitme duyusu, görme duyusu üzerine haritalanmaktadır ayrıca soyut bir kavram olan mevsim, sönen bir nesne gibi tanıtılarak zayıf bir sinestezi örneği de sergilenmektedir.

Şiirin öznesinin bu dönemde de duyular vasıtasıyla gerçeği arama hasleti sürmektedir, "Hüsn ü Ân Nedir" şiirinde bu arayış şu şekilde nitelendirilmektedir:

"Nühüfte nükte-i hilkat mi? Kim bilir?... Bu sağır
Ya kör bir âdeme bir ses, ya renk aratmaktır,
Benim o kör ve sağır şahs; o ses, o renk, o hayâl;" (Fikret, 2020, s. 543).

Bu şiirde önceki dönemde olduğu gibi duyulardan duygulara hareket etmekten ziyade duyuların gerçeği kavramaktaki faydasızlığından şikâyetle ancak yine duyulara müracaatla fikre gidilmektedir. Tevfik Fikret'in son şiiri "Kıt'a"da şiirin öznesi hâlini şu şekilde arz etmektedir:

"Artık tehî-vücûd, tehî-dil, tehî-hayâl,
Dünyâda şimdi ben dahi bir fazla sıkletim" (Fikret, 2020, s. 572).

Gerçeği dışarıda arayışın simgesi olan duyular yani beden, gerçeği içeride yani duygularda arayışın simgesi kalp, şiirdeki gerçeği arayışın simgesi hayal; hepsi boşa düşmektedir. Bu boşlukta geriye kalan sadece boşluğu ağırlığıyla işgal ettiğine inanan şiirin öznesidir. Duyuların-duyguların-hayallerin-

fikirlerin birlikteliği olmadan insan anlamını yitirmektedir. 'Arayış boşlukta anlamsızdır çünkü insan anlamını varlıkta bulacaktır' fikrî tezi, şairin son şiirinde manzum olarak dile getirilmektedir. Tevfik Fikret'in şiirlerinde sinesteziden hiçbir zaman sadece bir söz sanatı olarak faydalanılmaz. Her şiirde sinestezi, farklı şekillerde ve farklı işlevlerle gerçek arayışıyla ilişkilendirilmektedir. Sinestezi, gerçek arayışının farklı cephelerini kuşatacak şekilde şiirlerde geliştirilip tüm külliyata yayılmaktadır. Bu açıdan edebî sinestezinin Tevfik Fikret'in tüm şiirlerini bir arada tutan ve onları birbirine bağlayan bir edebî harç olduğu muhakkaktır.

Sonuç

Tevfik Fikret, ilk şiirlerinden başlayarak, külliyatının omurgasına bir kilit taşı misali edebî sinesteziyi yerleştirmektedir. Dönem dönem değişmekle birlikte şair, sinestezinin farklı türlerinden şiirlerini zenginleştirmekte, gerçeği arayışında, fikre ve duyguya gidişinde duyulardan hareket ettiğini belgeler mahiyette sürekli faydalanmaktadır. Bu açıdan edebî sinestezi onun şiirlerinde basit bir söz sanatı olarak kalmayıp şiiri bütünleştiren, manayı kuşatan bir çatı özelliği taşımaktadır. Özellikle görme ve işitme arasındaki duyusal aktarımların yoğunluğu, sadece söz ile musiki ve resim arasında kurmak istediği bağı perçinlemekle hatta kimi zaman tesis etmekle kalmamakta; bu duyular arasındaki aktarımlardan istifadeyle şiirde yakalamak istediği yoğun duygusal atmosferi yakalamasına da hizmet etmektedir. Servet-i Fünûn şiirinin bir imkân olarak sunduğu çoklu sıfat tamlamalarından istifadeyle şair görülmemiş, özgün sinestetik metaforlar ve imgeler üreterek edebî sinestezi alanına da önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu minvalde katmerli sinestezinin birlikte aktarım ve dolaylı zincirleme aktarım türlerinde ürettiği sinestetik metaforların sadece bir sanat gösterisi olarak algılanması, onun şiirinde edebî sinestezinin kuşatıcı yönünün ve anlama dayalı boyutunun kaçırılmasına sebep olmaktadır. Şiirlerinde gerek yoğun şekilde farklı türde güçlü sinestetik metaforların gerek farklı türdeki sinestetik metaforların beraberce kullanılması gerekse bu metaforlara katmerli sinestetik metaforların eklenmesi, sürekli, çok yoğun bir şekilde kaotik sinestetik yığılıma sebep olmakta özellikle aşırı kaotik farklılaşma kimi zaman kendisine boşaltım alanları oluşturmaktadır. Tevfik Fikret'in şiirlerinde bilinçli şekilde kullanılan titreme ya da titreyişler, kaotik aşırı farklılaşmada oldukça önemli bir role sahiptir. Bu titreyişler şiirin genelinde gestaltın bozulmasını sağlamakta ve nesnelerin keskin sınırlarından kurtarılmasında görevlendirilmekte ayrıca iki unsurdan oluşan sinestetik metafora dolaylı olarak bir üçüncü duyusal bileşen eklenerek sinestetik metaforların bir üst dereceden duyular arası aktarımını temin etmektedir.

Şairin ilk şiirlerinde kullandığı sinestetik metaforlarda özellikle Klasik Türk şiirinin ve Türk Halk şiirinin yanında dolaylı olarak Batı şiirinin etkileri de görülmektedir. *Rübâb-ı Şikeste* döneminde baskın olan etki Batı şiiri etkisidir. Bu etki, *Rübâb-ı Şikeste*'den sonraki dönemde de sürmektedir. Şair her iki dönemde de Batı şiirinden sinestetik metaforlar uyarlama peşinde değildir. Tevfik Fikret, kendi üslûbunun ve devrinin imzasını taşıyan, özgün sinestetik metaforlar üretme çabasındadır. Kullandığı özgün sinestetik metaforlar, edebî sinesteziye katkıları ve şiir hayatı boyunca üslûbunun önemli bir unsuru olarak edebî sinesteziyi yoğun bir şekilde kullanması sebebiyle Tevfik Fikret'ten bir edebî sinestet olarak bahsetmek bir gereklilik hâline gelmektedir. Bir edebî sinestet olarak Tevfik Fikret, duyularla kurduğu istisnai ilişkinin belgesi mahiyetindeki şiirlerinde sinesteziyi gerçeği arayış yolculuğunda bir yükselme, keşfetme, anlamlandırma, fikre ve özellikle duyguya sıçrama aşaması olarak görmekte ve şiirinin kurucu unsurlarından biri hâline getirmektedir.

Bu makalede, Yeni Türk Edebiyatı alanında sinestezi üzerine yapılacak diğer çalışmalara örnek olabilecek bir yöntem sunulmaktadır. "İdeasthesia" kavramının Türkçe karşılığı olarak "düşün-duyum"

ifadesi önerilerek kullanılmaktadır. Ayrıca "katmerli sinestezi" yöntemi ilk kez tanımlanmakta, katmerli sinestezinin türleri "birlikte aktarım" ve "dolaylı zincirleme aktarım" olarak belirlenmektedir. Katmerli sinestetik metaforların yapılan metne dayalı inceleme neticesinde Tsur'un tanımladığı "kaotik aşırı farklılaşma" temininde kullanılan yöntemlerden biri olarak değerlendirilmesi ve bu başlık altına eklenmesi teklif edilmektedir. Sinesteziye geniş ve derinlemesine bakış, Fikret'in şiirindeki çeşitli gizli kalmış bağların ve ayrıntıların ortaya çıkarılmasını ve çözümlenmesini sağlamaktadır.

Kaynakça

Abath, A. (2019, January). Merlau-Ponty and the Problem of Synaesthesia. 07.07.2021, https://www.researchgate.net/publication/333677355.

Akay, H. (1998). Cenab Şahabeddin'in Şiirleri Üzerine Stilistik Bir Araştırma (Şiir Tahlilleri). İstanbul: Kitabevi.

Akay, H. (2006). Şiir Alâmetleri. İstanbul: 3F.

Akay, H. (2020). Servet-i Fünûn Şiir Estetiği (Cenab Şahabeddin'in Gözüyle). İstanbul: Şule.

Akpınar, S. (2013, 01 01). Tevfik Fikret'in Şiirlerinde 'Titreme İmgesi'. Türkbilig(25), 75-86.

Aksan, D. (2009). Anlambilim: Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi (5 b.). Ankara: Engin.

Aksan, D. (2013). Şiir Dili ve Türk Şiir Dili (Dilbilim Açısından Bakış), 7. Bs. Ankara: Bilgi.

Atay, S. (2019). Tevfik Fikret: Göstergebilimsel Bir Okuma Denemesi (2 b.). Ankara: Akçağ.

Babacan, İ. (2008). Klasik Türk Şiiri'nde Sebk-i Hindî (Hint Üslûbu) (yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı .

Bachelard, G. (2012). Düşlemenin Poetikası. (A. Tümertekin, Çev.) İstanbul: İthaki.

Baudelaire. (2016). Kötülük Çiçekleri. (A. Necdet, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.

Bayrak, Ö. (2013). Tevfik Fikret'in Şiirlerinde Mekân ve Algı. İstanbul: Kesit.

Berk, İ. (2019). Şiirin Çizdiği: Edebiyat ve Şiir Üzerine Yazılar. (Y. Armağan, Dü.) İstanbul: YKY.

Budak, S. (2009). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat.

Burrows, F. E. (2012). Words of Shape and Shade: Synaesthesia in the Poetry and Poetics of the Early Twentieth Century (Doctor of Philosophy Thesis). Australia: The University of Western Australia.

Cazeaux, C. (2002). Metaphor and the Categorization of the Senses. Metaphor and Symbol, 17(1), 3-26.

Cebeci, O. (2019). Metafor ve Şiir Dilinin Yapısal Özellikleri (2 b.). İstanbul: İthaki.

Cevizci, A. (2011). Felsefe Sözlüğü. İstanbul: Say.

Cytowic, R. E. (1995, 07). Synesthesia: Phenomenology and Neuropsychology A Review of Current Knowledge. Psyche, 2(10).

Çelik, F. (2018). Romantik ve Sembolist Şiirde Sinestezi: Edebi Metinleri Duyulardan Hareketle Bir Okuma Denemesi (yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Karşılaştırmalı Edebiyat Anabilim Dalı .

Day, S. (1996, 7). Synaesthesia and Synaesthetic Metaphors. Psyche, 2(32).

Demir, G. Y. (2015). Çevirenin Önsözü: Metafora Dönüş. G. Lakoff, & M. Johnson içinde, Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil (G. Y. Demir, Çev., 2 b., s. 9-18). İstanbul: İthaki Yayınları.

Demir, M. (2009). Batı 'Metafor'u ve Doğu 'İstiare'sinin Mukayeseli Olarak İncelenmesi. Türkbilig(18), 64-90.

Deroy, O., & Spence, C. (2013, 10 14). Training, hypnosis, and drugs: artificial synaesthesia, or artificial paradises? Frontiers in Psychology, 4(660), 1-15.

Devellioğlu, F. (1992). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat (10 b.). Ankara: Aydın.

Dilçin, C. (2009). Örneklerle Türk Şiir Bilgisi, 9. Bs. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Downey, J. E. (1912, 08 25). Literary Synesthesia. The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods, 9(18), 490-498. 10.08.2020, http://www.jstor.com/stable/2012445.

Elmas, M. Ş. (2010). İkinci Yeni Şiiri Üzeinde Anlambilimsel Bir İnceleme (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yeni Türk Dili Bilim Dalı.

Fikret, T. (t.y.). Rübâb-ı Şikeste. İstanbul: Karbon Kitaplar.

Fikret, T. (2020). Tevfik Fikret: Bütün Şiirleri (3 b.). (İ. Parlatır, & N. Çetin, Dü) Ankara: Türk Dil Kurumu.

Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (Empati): Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme. Türk Psikiyatri Dergisi, 12(2), 133-145.

Harris, S. J. (2019). Sinestezi. (G. Acar, Çev.) Ankara: Panama.

Huyugüzel, Ö. F. (2018). Eleştiri Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Dergâh.

Jürgens, U., & Nikolic, D. (2012). İdeasthesia: Conceptual Processes Assign Similar Colurs to Similar Shapes. Translational Neuroscience, 3(1), 22-27.

Kaplan, M. (2007). Tevfik Fikret: Devir-Şahsiyet-Eser, 10. Bs. İstanbul: Dergâh.

Karaca, A. (2005). İkinci Yeni Poetikası. Ankara: Hece.

Karataş, T. (2011). Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Sütun.

Kaya, M. (1995). Esîr. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (Cilt 11, s. 390). içinde İstanbul: TDV.

Kefeli, E. (2009). Metinlerle Batı Edebiyatı Akımları (2 b.). İstanbul: Akademik Kitaplar.

Kumcu, A. (2021, October 3). Linguistic Synesthesia in Turkish: A Corpus-based Study of Crossmodal Directionality. Metaphor and Symbol, 36(4), 241-255. https://doi.org/10.1080/10926488.2021.1921557

Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil (2 b.). (G. Y. Demir, Çev.) İstanbul.

Martino, G., & Marks, E. (2001, April). Synesthesia: Strong and Weak. Current Directions in Psychological Science, 10(2), 61-65. https://doi.org/10.1111.1467-8721.0016.

Merleau-Ponty. (2015). Algının Fenomenolojisi, Göz ve Tin, Görünür ve Görünmez. (E. Şan, Çev.) İstanbul: Say.

Merleau-Ponty, M. (2014). Algılanan Dünya: Sohbetler (4 b.). (Ö. Aygün, Çev.) İstanbul: Metis.

Moore, J. (2017). Sinestezya (11. Baskı b.). (E. Kaptan, Çev.) İstanbul: Aprıl.

Morsunbul, H. (2006). Resim ve Şiir İlişkisi Işığında İlhan Berk Sanatı (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı.

Mum, C. (2006). Sebk-i Hindî'de Beyit Yapısı, Paradoksal İmajlar ve Çoklu Duyulama. H. Aynur, M. Çakır, & H. Koncu içinde, Sözde ve Anlamda Farklılaşma: Sebk-i Hindî (s. 108-141). İstanbul: Turkuvaz.

Özmen, K. (2016). Modern Türk Şiirinde Fransız Etkileri. İstanbul: Sel.

Parlatır, İ. (2012). Tevfik Fikret (2 b.). Ankara: Akçağ.

Ramachandran, V., & Hubbard, E. (2001). Synaesthesia- A Window into Perception, Thought and Language. Journal of Consciousness Studies, 8(12), 3-34.

Rimbaud, A. (1968). Sesliler. İ. Berk içinde, Dünya Edebiyatında Aşk Şiirleri: Evvel Zaman Aşkları, Yakın Zaman Aşkları, Şimdiki Zaman Aşkları (İ. Berk, Çev., s. 28). İstanbul: Varlık.

Rimbaud, A. (2001). Illuminations: Cehennemde Bir Mevsim. Çağdaş Matbaacılık.

Sacks, O. (2014). Müzikofili: Müzik ve Beyin Öyküleri, 2. Baskı. (B. Kovulmaz, Çev.) İstanbul: YKY.

Shen, Y. (1997). Cognitive constraints on poetic figures. Cognitive Linguistics, 8(1), 33-71. https://doi.org/10.1515/cogl.1997.8.1.33.

Sivri, M., & Çelik Özkan, F. (2020). Arthur Rimbaud'un "Sesliler" Şiirinde Duyular ve Yaratıcı Bilinç. Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları, 12(23), 95-116. https://doi.org/10.26517/ytea.421

Şahan, K. (2020). Şiirde Derin Yapı Metafor: Modern Türk Şiiri Üzerine Bir İnceleme. Ankara: Ebabil.

Şahin, S. (2006). Tevfik Fikret, Parnasizm, Servet-i Fünûn ve Resim ile Şiir İlişkisi . Biyografya 7 Tevfik Fikret (s. 137-156). içinde İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (1988). Türkçe Sözlük 1-2 (8 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tanalp, R. (tarih yok). 10.06. 2020, http://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=duyu-fizyolojisi.pdf.

Tanpınar, A. H. (1997). 19 uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi (8 b.). İstanbul: Çağlayan.

Tsur, R. (2007, Spring). Issues in Literary Synaesthesia. Style, 41(1), 30-51. 22.09.2021, https://www.jstor.org/stable/10.5325/style.41.1.30.

Uçan, H. (2018). Batı Şiiri ve Tevfik Fİkret: Tevfik Fikret ve Metinlerarası İlişkiler. İstanbul: İz.

Ullmann, S. D. (1945, September). Romanticism and Synesthesia: A Comparative Study of Sense Transfer in Keats and Byron. PMLA, 60(3), 811-827.

Wellek, R., & Warren, A. (2011). Edebiyat Teorisi. (Ö. F. Huyugüzel, Çev.) İstanbul: Dergâh.

Werning, M., Fleischhauer, J., & Beşeoğlu, H. (2006). The Cognitive Accessibility of Synaesthetic Metaphors. R. Sun, & N. Miyake içinde, Proceedings of The Twenty Eight Annual Conference of The Cognitive Science Society (s. 2365-2370). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Wheeler, K. L. (2013). Understanding Synesthesia and Impact for Learning. California, USA: School of Education and Counseling Psychology Dominican University of California (master of science in special education).

Winter, B. (2019). Synaesthetic Metaphors are neither synesthetic nor metaphorical. L. Speed, C. O'Meara, L. S. Roque, & A. Majid içinde, Perceptin Metaphors (s. 105-126). USA: John Benjaminns Publishing Company. https://doi.org/10.1075/celcr.19.06win

Yıkmış, S. (2020, Ekim). Empati Dili. Türk Dili, 69(826), 92-101.

Yu, N. (2003). Synesthetic Metaphor: A Cognitive Perspective. Journal of Literary Semantics, 32(1), 19-34. https://doi.org/10.1515/jlse.2003.001

Yu, X. (2012, November). On The Study Of Synesthesia and Synesthetic Metaphor. Journal of Language Teaching and Research, 3(6), 1284-1289. https://doi.org/10.4304/jltr.3.6.1284-1289

Zawıslawska, M. A. (2016). Synamet- A microcorpus of Synesthetic Metaphors. Preliminary Premises of the Description of Metaphor in Discourse. Cognitive Studies(16), 107-118. https://doi.org/10.11649/cs.2016.010

31- 19.Yüzyıldan iki kamusal mektup: Giuseppe Mazzini ile Mustafa Fazıl Paşa'nın saraya mektupları

Esra SAZYEK[1]

"Bu iki mektubun bir mukayesesi yapılmalıdır."

Kaya Bilgegil

APA: Sazyek, E. (2021). 19.Yüzyıldan iki kamusal mektup: Giuseppe Mazzini ile Mustafa Fazıl Paşa'nın saraya mektupları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 505-518. DOI: 10.29000/rumelide.1036576.

Öz

Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın torunu Mısırlı Prens ve Osmanlı devlet adamı Mustafa Fazıl Paşa, Osmanlı hükümetine yönelik eleştirileri sebebiyle ülkeyi terk etmeye zorlanır. 4 Nisan 1866'da Paris'e hareket eden Paşa, Mısır'daki veraset sisteminin de değişmesiyle birlikte Babıali'ye karşı ciddi bir muhalefet başlatır. Bu muhalefetin ilk ve en önemli adımı, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu kötü duruma dikkat çekmek amacıyla Paris'ten Sultan Abdülâziz'e hitaben yazdığı mektuptur. Yeni Osmanlılar Cemiyeti'nin ekonomik anlamdaki himayeciliğini üstlenmeden kısa süre önce yazdığı ve ülkesi için laiklik ve özgürlük istediği bu mektup, İtalya'nın cumhuriyet yönetimi altında birleşmesini amaçlayan Carbonari örgütünün önderi Giuseppe Mazzini'nin, 1831'de Piemonte Kralı Carlo Alberto'ya yazdığı açık mektubu hatırlatır. İki mektup arasındaki ilintiye ilk kez *Reform in the Ottoman Empire* (1963) adlı kitabında dikkat çeken Amerikalı tarihçi Roderic H. Davison'dur. Kaya Bilgegil ise, "*Bu iki mektubun bir mukayesesi yapılmalıdır.*" diyerek, literatürdeki söz konusu boşluğa dikkat çeker. Ancak merhum Bilgegil'in 1970'te yaptığı bu çağrı, aradan geçen yarım yüzyıla rağmen karşılık bulmamış; her iki mektup mukayese edilmediği gibi Mazzini'nin mektubuna da ulaşılamamıştır. Dolayısıyla, Giuseppe Mazzini'nin Carlo Alberto'ya yazdığı ve dilimize hâlâ çevrilmemiş olan İtalyanca mektubuyla, Mustafa Fazıl Paşa'nın Sultan Abdülâziz'e yazdığı mektubu mukayeseli olarak değerlendirdiğimiz bu çalışmanın ardındaki esas gerekçe, Kaya Bilgegil'in önerisidir.

Anahtar kelimeler: Mustafa Fazıl Paşa, Yeni Osmanlılar Cemiyeti, Giuseppe Mazzini, Carbonari Örgütü, Mektup

Two public letters from the 19th century: Letters of Giuseppe Mazzini and Mustafa Fazıl Pasha to the palace

Abstract

The Egyptian Prince and Ottoman statesman Mustafa Fazıl Pasha, the grandson of Kavalalı Mehmet Ali Pasha, is forced to leave the country due to his unending criticism of the Ottoman government. Pasha, who moved to Paris on April 4, 1866, started a serious opposition to the Sublime Porte with the change of the inheritance system in Egypt. The first and most important step of this opposition was a French letter from Paris to Sultan Abdülâziz in order to draw attention to the plight of the

[1] Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kocaeli, Türkiye), esazyek@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5750-7158 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036576]

Ottoman state. This letter, written shortly before assuming the economic patronage of the New Ottomans and demanding secularism and freedom for his country, reminds the open letter of Giuseppe Mazzini, leader of the Carbonari organization, which aimed to unite Italy under the Republic, to Carlo Alberto, the king of Piemonte, in 1831. The first to draw attention to the interest between the two letters in his book "Reform in the Ottoman Empire (1963)" is the American historian Roderic H. Davison. Kaya Bilgegil draws attention to the aforementioned gap in the literature by saying "A comparison of these two letters should be made." However, this call made by our deceased professor in 1970 has not been answered despite the intervening fifty-one years; both letters were not compared, and Mazzini's letter was not available. Therefore, the main reason behind this study, which we try to evaluate in comparison with the letter written by Giuseppe Mazzini to Carlo Alberto, which is still not translated into our language, and the letter that Mustafa Fazıl Pasha wrote to Sultan Abdulaziz, is the proposal of Kaya Bilgegil.

Keywords: Mustafa Fazıl Pasha, New Ottomans Society, Giuseppe Mazzini, Carbonari Organization, Letter

Giriş

Yeni Osmanlılar Cemiyeti, Tanzimat Fermanı'nın vadettiği çağdaş reformlardan Müslüman halkın yararlanamadığı gerekçesiyle girişilen siyasî ve örgütlü bir oluşumdur (Berkes, 1978: 265/277). Meşrutiyet'e giden yolda atılmış bu önemli adım; Sultan Abdülâziz'in keyfi davranışları, borçlanma ve ölçüsüz israf, kamu görevlerine getirilen Hristiyanların sayısındaki artış gibi sebepler (Mordtmann, 1999: 156) odağında gelişir. Özellikle Namık Kemal ve Ali Suavi gibi aydınların muhalif yazıları, Abdülâziz'in eleştirel bir bakışla sorgulanmasına neden olur. İmparatorluktaki bu çözülme süreci; batı kültür ve düşünce dünyasını yakından izleyen, basının kamuoyu üzerindeki etkisini idrak eden birkaç vatansever gencin (Tanpınar, 2001: 220) Yeni Osmanlılar adlı illegal bir örgüt kurmasına zemin hazırlar.

Yeni Osmanlılar Cemiyeti'nin tam olarak ne zaman kurulduğu belli değildir. Ebuzziya Tevfik 1865 yılı Haziran ayının bir pazar günü, Belgrad Ormanı'nda yapılan bir pikniğe işaret eder (2019: 67). Çoğu araştırmacı da bu hatayı tekrarlayarak çalışmalarını sürdürmektedir. Oysa "Cemiyet-i Inkılabiyye" (Çelik, 1994: 26) adıyla[2] ortaya çıkan ve İtalyan Carbonari derneğinin kuruluş ilkelerinden ilham alınarak tüzüğü hazırlanan bu cemiyetin esas adı, Fransızca "mission" sözcüğünün karşılığı olan "Meslek"tir (Çelik, 1994: 25-27). Osmanlı İmparatorluğu'nun dağılıp parçalanmasından endişe duyan ve çöküşün sorumlusu olarak Âli Paşa ile Fuad Paşa'yı gören (Mardin, 1998: 18) bu gizli cemiyetin adının "Meslek" olduğu ve Yeni Osmanlılar Cemiyeti'nden bağımsız bir oluşum olarak ortaya çıktığı ilk kez Kaya Bilgegil tarafından ifade edilir (Bilgegil, 1970: 83-84). Yanılsamanın esas sebebi ise Namık Kemal'in Belgrad Ormanı'ndaki pikniğe katılmış olmasıdır (Koray, 1983: 565-566). Mutlakiyeti kaldırıp meşrutiyeti getirmek amacıyla bir araya gelen Ayetullah, Mehmet, Nuri, Refik ve Reşat Beylerin gizlice örgütlendikleri bu toplantının en dikkat çeken tarafı, Ayetullah Efendi'nin yanında getirdiği İtalyan Carbonari derneğine dair kitaplardır. Zira, Sardunya gibi küçük bir krallıktan toplumsal eşitliği önceleyen İtalya Devleti'ni kuran "kömürcüler"[3] adlı bu gençlerin azim ve inanç dolu çabaları, hürriyet adına canlarını düşünmeden feda edecek kadar davalarına inanmış Osmanlı gençlerine de ilham kaynağı olur (Ebuzziya Tevfik, 2019: 67). Bu ilhamın boyutları derneğin kuruluş şekli, tüzüğü, yemin ve rütbe

[2] "İttifak-ı Hamiyet" adıyla kurulduğu sanılan cemiyet, "Cemiyet-i Inkılabiyye" adıyla ortaya çıkar. "İttifak-ı Hamiyet" cemiyetin adı değil, Namık Kemal'in bu cemiyete yönelik kullandığı bir nitelemedir. Cemiyete yönelik diğer nitelemeler için bkz. (Çelik, 1994).

[3] Carbonari İtalyanca "kömürcüler" anlamına gelir.

esasları, kendine özgü işaretleri ve armalarıyla sınırlı kalmaz; toplantı mekânının niteliğine kadar uzanır. İlk toplantıyı Belgrad Ormanı'nda düzenleyen Osmanlı gençlerinin bir sonraki toplantı mekânını Beykoz'daki Yuşa Tepesi olarak belirlemesi, Carbonari derneğinin toplantılarını özellikle açık havada yapmasını çağrıştırır. Mekânsal düzlemdeki örneksemenin "açık hava" boyutu ise derneğin üyeleri arasındaki şifreli dilin ifade ettiği anlamda gizlidir. Zira "hava" bu şifreli dilde, "vatan" (Korkmaz, 2012: 524) demektir.4 Söz konusu durum, her iki derneğin kuruluş amacındaki ortaklığı ve bu ortaklıktaki en önemli gerekçenin vatan çıkarları olduğunu ortaya koyar.

Öncü kadrosunu daha çok Namık Kemal, Ziya Paşa ve Ali Suavi gibi edebiyatçıların oluşturduğu Yeni Osmanlılar Cemiyeti ise Mısırlı Prens Mustafa Fazıl Paşa'nın mâlî desteğiyle5 Avrupa'da kurulmuştur. 1867'de kurulan bu cemiyetin üyelerinden hiçbiri Meslek Cemiyeti'nin kurucuları ya da üyeleri arasında yer almaz. Bu durum, Ziya Paşa'nın Paris'te yayımlanan La Liberté gazetesinin 16 Haziran 1867 tarihli sayısında çıkan bir mektubunda da açıkça belirtilir (Berkes, 1978: 276; Koray, 1983: 565-566). Buna karşılık Meslek Cemiyeti'nin ileri gelen üyelerinden Mehmet, Nuri ve Reşat Beyler, daha sonra kurulan Yeni Osmanlılar Cemiyeti içerisinde de yer alırlar. Çünkü içinde Âli ve Fuad Paşaların da bulunduğu "Heyet-i Vükelâ"yı öldürmeyi amaçlayarak kanlı bir hükümet darbesi hedefleyen; ancak darbenin hemen öncesinde görev dağılımına ilişkin görüşmeler sırasındaki anlaşmazlıklar sebebiyle komplo girişimleri engellenen Meslek Cemiyeti üyelerinin (Çelik, 1994: 27-28) bir kısmı tutuklanırken, kaçanlar Yeni Osmanlılar Cemiyeti'ne katılır. Amaçları anayasal ve parlamenter bir devlet kurmak olan Yeni Osmanlılar'ın, Meslek Cemiyeti'nden farklı, ama onun bir uzantısı olduğunu ortaya koyan bu durum, her iki oluşumun amaç birliği içinde olduğunu; ancak amaca ulaşma noktasında farklı araçlar kullanmayı tercih ettiklerini vurgular. Mücadeleyi "silah" yerine "söz" ile sürdürmeyi seçen Yeni Osmanlılar, bu hususta önceli olan Meslek Cemiyeti'nden ayrılırken, Carbonari derneğini örnekseme noktasında ise onunla benzeşir.6

"Ormanı kurtlardan temizleme"yi, yani monarşiye son verip bağımsız bir İtalya devleti kurmayı amaçlayan bu gizli dernek, birçok yönden Masonluğu örneksemiş olsa da ondan bağımsız bir oluşumdur (Lieber, 1835: 513-514). Yeni Osmanlılar Cemiyeti de Carbonari'yi örnekser, ancak ondan bağımsız bir oluşum olduğunun bilinciyle çalışır. Ebuzziya Tevfik de cemiyetin tüzüğünün başlangıçta tümüyle Carbonari derneğinin hücre yapılanmasını esas aldığını; sonradan önemli değişikliklere gittiğini kaydeder. Ayrıca, iki oluşum arasında organik bir bağın bulunmayışına gerekçe olarak da her iki

4 Söz konusu şifreli dile dair bu bilgi, Ahmet Mithat Efendi'nin *Zeyl-i Hasan Mellâh* adlı romanında oldukça ayrıntılı yer bulur. Bununla ilgili olarak bkz. Korkmaz, 2012.

5 Mısır'daki veraset sisteminin değişmesiyle hidivlik hakkını yitirdikten sonra Babıali'ye karşı şiddetli bir mücadele başlatan Mustafa Fazıl Paşa, Osmanlı idaresini devirmek amacıyla bir araya gelen ve meşruti rejimi savunma noktasında "fikir kardeşliği" yapan Osmanlı gençlerini bu muhalefetin bir parçası yapmak için, Mısır'daki haklarına karşılık aldığı yüklü meblağın sağladığı imkânla, onlara aylık bağlar. Ancak aynı yıl Paris'e gelen Abdülâziz'den af dileyerek, onunla birlikte İstanbul'a döner (Davison, 2005: 207). İstanbul'a dönmeden kısa bir süre önce, Namık Kemal, Ziya Paşa, Çapanzade Âgâh Efendi gibi isimlerin yanı sıra, bazı yabancıların da içinde bulunduğu muhaliflerden oluşan küçük bir heyetle 30 Ağustos 1867'de Baden Baden'de bir toplantı yapar ve Yeni Osmanlılar Cemiyeti'nin on üç maddeden oluşan tüzüğünü onaylar. İstanbul'a döndükten sonra da Paris'te etkinliklerini sürdüren Yeni Osmanlılar Cemiyeti'ne para yardımı yapmayı sürdüren Mustafa Fazıl Paşa'nın muhalifliğinin en somut göstergesi olan mektubu, bu on üç maddelik tüzüğün 1. Maddesinin a bendinde "Prens Mustafa Fazıl Paşa'nın Hünkâr'a hitaben kaleme aldığı mektupta belirtilen ıslahat programını tahakkuk ettirmek ve halen Osmanlı İmparatorluğunu baskı altında tutan ve yıpratan yönetimi (rejimi) ve yöneticileri devirmek" şeklinde yerini alır (Çelik, 1994: 34-35).

6 Bu örnekseyiş edebî eserlere de konu olur. Sözgelimi Ahmet Mithat Efendi, 1875'te birbiri ardına yazdığı Hasan Mellah yahut Sır İçinde Esrâr ile Zeyl-i Hasan Mellâh yahut Sır İçinde Esrâr adlı romanlarında Dominico Badia adlı figür aracılığıyla Yeni Osmanlılar Cemiyeti'nin Carbonari Cemiyeti'nden ilham alınarak teşekkül ettiği bilgisine yer verir (Korkmaz, 2012: 517). 19. yüzyıl Osmanlı meselelerini romanlarına tüm gerçekliğiyle yansıtan Ahmet Mithat Efendi'nin gazeteci kimliği de dikkate alındığında bu ilişki daha anlamlı hale gelir. Bu ilişkiye çok sonraları yapılan bir diğer gönderme ise Halide Edip Adıvar'ın "Sinekli Bakkal"ında, "(…) Şevki Bey elleriyle işaretler yaparak Mazzini, Namık Kemal isimlerini mütemadiyen tekrar ediyordu." şeklindeki sözlerle dikkat çeker (Adıvar, 2015: 78). Zira Mazzini, İtalyan Carbonari örgütünün kurucusudur ve Namık Kemal'le birlikte anılması, Carbonari derneği ile Yeni Osmanlılar Cemiyeti arasındaki ilişkiye vurgu yapar.

toplumun ahlâk ve karakter yapısı arasındaki büyük farkları gösterir (Ebuzziya Tevfik, 2019: 67-68). Birbirini örnekseyerek kurulan bu gizli oluşumları ise, içinde bulunulan dönemin siyasi ve sosyal gereksinimlerinin birer ürünü olarak görmek gerekir.

Yeni Osmanlılar Cemiyeti, Carbonari'nin özellikle hücre yapılanmasını esas alır. Böylelikle, liderleri tarafından birbirine bağlanan bir dizi hücre ve kimsenin bilmediği hücre üyeleri (Menemencioğlu, 1967: 33-34) sayesinde cemiyetin gizlilik ilkesi sağlanmış olur. Bu örneksemenin tezahürlerinden biri de Mısırlı Prens Mustafa Fazıl Paşa'nın Sultan Abdülâziz'e yazdığı açık mektuptur. 1866'da[7] *La lettre adressée à sa Majesté le Sultan* başlığıyla Fransızca olarak yayımlanan ve bir nüshası Sadullah Paşa tarafından[8] tercüme edilip halka dağıtılan bu mektup, Genç İtalyanlar Cemiyeti olarak bilinen Carbonari örgütünün başında bulunan Giuseppe Mazzini'nin (1805-1872), dönemin İtalya Kralı Carlo Alberto'ya yazdığı mektuba çok benzer.

1.Mustafa Fazıl Paşa'nın Sultan Abdülâziz'e yazdığı mektup

Maliye Bakanlığı sırasında, özellikle Fuad Paşa'ya yönelik sert eleştirileri ve İstanbul'da hükümeti eleştiren imzasız mektupların dağıtılmasından sorumlu tutulması üzerine ülkeyi terk etmeye zorlanan Mustafa Fazıl Paşa, 4 Nisan 1866'da Paris'e hareket eder. Onun yokluğunu fırsat bilen kardeşi İsmail Paşa ise bir ay bile geçmeden İstanbul'a gelir ve Abdülâziz'i ikna ederek Mısır'daki veraset sistemini kendi lehine değiştirir (Davison, 2005: 207). Mustafa Fazıl Paşa, hem sürgüne zorlanmış hem de Mısır'daki veraset hakkını yitirmiş olmasından dolayı intikam duygusu beslediği Babıali'ye karşı bir muhalefet başlatır (Çelik, 1994: 29). Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu kötü duruma dikkat çekmek amacıyla Paris'ten Sultan Abdülâziz'e hitaben yazdığı Fransızca mektup da bu mücadelenin ilk önemli adımını oluşturur.

Mustafa Fazıl Paşa bu mektupta Osmanlı Devleti'nin yeniden doğması uğrunda önderliği ele alması ve meşrutiyeti ilan etmesi için Sultan Abdülâziz'e çağrıda bulunur.[9] Avrupa'da olduğu gibi İstanbul'da da büyük bir ilgiyle karşılanan ve hürriyet fikrini telkin ederek aydınları harekete geçirmek amacını taşıyan bu mektupta, oldukça cesur iki talep dikkati çeker. Biri din ve devlet ayrımı, diğeri de federal parlamenter rejimdir (Berkes, 1978: 276-277). Bu taleplerin vurguladığı lâiklik ve ulusçuluk düşüncesi, İtalya'nın cumhuriyet yönetimi altında birleşmesini amaçlayan Carbonari örgütünün önderi ve İtalyan Birliği'nin fikir babası sayılan Giuseppe Mazzini'nin, 1831'de Piemonte Kralı Carlo Alberto'ya yazdığı açık mektuptan alır kaynağını. Mazzini'nin kurucusu olduğu Carbonari örgütünün faaliyetlerinin önemli bir parçası olan bu açık mektup, 19. yüzyılın başlarında, sadece entelektüeller, liberaller ve burjuva sınıfı

---

7 Mektubun ilk kez 24 Mart 1867'de La Libérte gazetesinde, "La lettre adressée à sa Majesté le Sultan par S.A. Mustapha Fazil-Pacha" başlığıyla yayımlandığı belirtilir (Mehmed Galib Bey, 2003: 25). Ancak mektubun Kahire'de basılmış olan nüshası ve 1326'da İstanbul'da çıkan Türkçe tercümesinin kapağındaki "1282'de Avrupa'da litografya usulüyle tab' edilen aslından istinsah edilmiştir." ibaresi, 1866'da yazıldığını gösterir. Nitekim Kaya Bilgegil de bu görüştedir (1970: 89).

8 stanbul'da büyük bir ilgiyle karşılanan mektubu Sadullah Paşa ya da Namık Kemal'den birinin tercüme etmesi kararlaştırılır. 8 Mart 1867'ye denk gelen Cuma günü, öğleden önce Ahmed Efendi Konağı'nda bir araya gelen muhalif gençlerden Namık Kemal, mektubun ilk birkaç cümlesini çevirir; ancak halk ve aydın kesim Tasvir-i Efkârdaki yazıları sebebiyle onun üslûbuna âşina olduğu için, bu durum sakıncalı bulunur. Dolayısıyla mektup Sadullah Paşa tarafından Türkçeye aktarılır (Mehmed Galib Bey,2003: 27-28).

9 Mektubu Mustafa Fazıl Paşa'nın yazmadığına dair birçok görüş vardır. Bunlardan en bilineni, Mustafa Fazıl Paşa'dan maddi çıkar elde etme peşinde olan Gheorghe Ganesco adlı Ulahlı bir gazeteci tarafından yazıldığıdır (Bilgegil, 1970: 89). Berkes'e göre de Gheorghe Ganesco, para peşinde koşan serseri bir gazeteci değil, kültürlü bir *Jeune*'dür. Mektubu onun yazdığının düşünülmesi ise mektubun ilk önce Liberté'de çıkmış olmasındandır (Berkes,1978: 275). Ancak mektup kim tarafından yazılmış olursa olsun, içindeki düşünceler, Mustafa Fazıl Paşa'ya aittir (Bilgegil, 1970: 481). Mustafa Fazıl Paşa'nın, binlerce nüsha bastırdığı bu mektubu Avrupa'daki çeşitli bakanlara, diplomatlara, gazetelerin başyazarlarına bir ithaf yazısıyla birlikte imzalayıp dağıtması da bunu doğrular. Hatta Bilgegil, Paşa'nın çok özel bir nüshayı da III. Napoléon'a gönderdiğini kaydeder (Bilgegil, 1976: 12).

tarafından desteklenen "İtalyan Birliği" düşüncesinin halkın alt kesimlerine kadar yayılmasını sağlar (Gürer, 2007: 16). Mustafa Fazıl'ın mektubu da benzer bir yayılımı hedefler.

İki mektup arasındaki ilintiye ilk kez Roderic H. Davison dikkat çekmiştir. Amerikalı tarihçi, *Reform in the Ottoman Empire* (1963) adlı kitabında orijinali Fransızca olan ve Osmanlı imparatorluğunu kuşatan tehlikeleri güçlü bir dille ifade eden bu mektubu, Abdülâziz'e yönelik "duygusal bir çağrı" olarak nitelendirir. Ardından, mektubun Mazzini'nin Piemonte Kralı Carlo Alberto'ya hitaben yazdığı 1831 yılındaki etkili mektubu hatırlattığını belirtir (Davison, 2005: 211). Davison'dan yedi yıl sonra da Kaya Bilgegil, "*Bu iki mektûbun bir mukayesesi yapılmalıdır.*" (Bilgegil, 1970: 91) sözleriyle, literatürdeki boşluğa dikkat çeker. Ancak bu çağrı, aradan geçen elli bir yıla rağmen karşılık bulmamış; her iki mektup mukayese edilmediği gibi Mazzini'nin mektubuna da ulaşılamamıştır. Dolayısıyla Giuseppe Mazzini'nin Carlo Alberto'ya yazdığı ve dilimize hâlâ çevrilmemiş olan İtalyanca mektubuyla, Mustafa Fazıl Paşa'nın Sultan Abdülâziz'e yazdığı mektubu karşılaştırdığımız bu çalışmanın ardındaki esas gerekçe, Kaya Bilgegil hocamızın önerisidir.

2. İki mektubun mukayesesi

2.1. "Giriş"ler

Öncelikle belirtilmesi gereken en önemli husus, her iki mektubun "Sire [Efendim] hitabıyla başlamasıdır. Mazzini'nin hitabı İtalyanca özgün metne ait. Mustafa Fazıl Paşa'nın hitabını ise mektubun Kahire'deki Fransız Enstitüsü tarafından 1897 yılında yayımlanan Fransızca metinde görüyoruz. Buradaki "Sire," hitabının enstitü tarafından eklendiği kanısı zihne gelmekle birlikte, metnin içinde de birkaç kez tekrar edilmiş olması, hitabın özgün metinde de olduğu düşüncesini güçlendirmektedir. Bu bağlamda, Mustafa Fazıl Paşa'nın Mazzini'nin kılavuzluğuna daha hitap noktasında başvurduğu kesindir. Hitap edilen kişinin Osmanlı padişahı ve İslâm halifesi olduğu dikkate alınırsa, Paşa'nın, örnekseme uğruna çok cüretkâr bir davranış sergilemeyi göze aldığı belirtilebilir.

Mazzini, mektubunun ilk paragrafında, hükümdarın çevresindeki kişilerin ona söylemek bir yana gerçekleri kendisinden olabildiğince saklamaya çalıştıklarını, doğruları söyleyebilecek cesur bir kişi gerektiğini, bu kişinin de kendisi olduğunu belirtir. Bunu, mektubun ilk baskısında kapaktaki "(*G. Mazzini*)" imzasının hemen altında bulunan, sonraki baskılarda ise mektubun epigrafı olarak kullanılan "*Se no, no!*" sözüyle somutlaştırır. İngilizcedeki "İf not, no!"ya karşılık gelebilecek bu kullanım, "Aksi halde, hayır!" anlamıyla, Mazzini'nin gerçeği söyleyeceğini âdeta haykırır. Bu tutum, Mustafa Fazıl Paşa'nın mektubunda da mevcuttur. Hatta Paşa, Mazzini'den daha ataktır bu hususta. İtalyan kılavuzu, hükümdara yönelik "*Sizin kaba, beceriksiz veya zalim bir kral olduğunuza inansaydım sizinle hür bir adamın sözleriyle konuşmazdım.*" (Mazzini, 1831: 3) şeklinde, yumuşatıcı sözlerden sonra konuya girmişken Mustafa Fazıl Paşa mektubunun henüz ilk cümlesinden başlayarak konuya girer. Mektupta "*Padişahların sarayına en güç giren şey doğruluktur.*" (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 3) şeklinde oldukça cüretkâr bir hükmü barındıran ilk cümlenin "*Sire, Ce qui entre le plus difficilement dans le palalis des princes, c'est la vérité!*" (M.Fazıl Paşa, 1897: 1) şeklindeki Fransızca karşılığının, on dokuzuncu yüzyıl Osmanlısında hemen herkesin bildiği, slogan haline dönüşmüş bir cümle olduğu dikkate alınırsa (Davison, 1994: 171-188) bu cüretkâr tavır daha da belirginleşir.10 İlk cümleyi izleyen satırlarda yönetici kesimin dalkavukluk yaparak Padişah'ı aldattığını, ülkenin içinde bulunduğu uyku halinin sebebinin de

10 Paşa'nın, mektubu Türkçe yerine Fransızca yazma gerekçesini de aydınlatan söz konusu durum, 1839'dan başlayıp 1878'e kadar süren Tanzimat döneminde, çağdaşlaşma ve Batılılaşma hususunda Fransızcanın başlıca gereçlerden olduğunun bir diğer kanıtıdır (Davison, 1994: 171-172).

bu olduğunu ifade eden Paşa, Mazzini'nin ima ettiği tutumu açıkça dile getirir. Otoritelerinin sarsılmaması adına ülkenin içinde bulunduğu gerçekleri gizleyerek yalanlardan örülü güvenli bir ortam inşa etme amacındaki kesime karşı Carlo Alberto'yu uyaran Mazzini (1831: 10) gibi Paşa da, saraydan aldıkları yetki ve gücün sarsılmaması adına çabalayan kişilere karşı Abdülâziz'i uyarır (M. Fazıl Paşa, 1326/1910: 3). Zira hükümdarına ancak sadakat duygusuyla bağlı olan bir kişi, ona doğruyu ve gerçeği korkmadan söyleyebilir. Böylece, Mazzini'nin pek de belirtmek istemediği bu bağlılık sözünü özellikle mektubunun hemen başında vurgulayarak, hem kendini bir koruma tavrı sergiler hem de sadakati hususunda Abdülâziz'in güvenini kazanmaya yönelir.

Mustafa Fazıl Paşa, üçüncü paragrafta sadakat kavramını kişiselleştirerek devam eder. Padişah'a karşı sadakatinin hiçbir zaman eksilmediğini belirten Paşa, bunu ispat içinse kendisini, "*diyâr-ı gurbete nefy ettirmeğe sebep olanların hafızalarına müracaat eder*."[11] Gerçi bunu kanıtlayacak bir fırsatı henüz elde edememiştir; ancak kötü giden işlerle ilgili görüşlerini bizzat Padişah'a arz ederek görevini yerine getirmiştir. Mustafa Fazıl Paşa Padişah'a görüşlerini arz etmeye karar vermesini, "*gerek zât-ı hümâyununuza olan ihlâsımdan ve gerek vatanıma muhabbetim olduğundan zahirde ve batında bizi muhasara eden fenalıkları uzaktan seyre tahammülüm kalmadı*" (M. Fazıl Paşa, 1326/1910: 4) sözleriyle gerekçelendirmektedir.

2.2. Asıl konulara giriş

Mazzini ilk olarak hükümdarlar ile tebaları arasındaki ilişkiyi sorgulayarak girer meseleye... Ona göre kırk yıl önce, hükümdarların halkları karşısında korkuya dayalı bir egemenliği vardı; ancak artık söz ve düşünce hakimdir. Dolayısıyla kralların mutlak egemenliği; halkların da mutlak itaati yoktur. Ama krallar -lâyık olmadıkları- yerlerini korumak; halklar da kendilerini ve haklarını korumak için sürekli bir uğraş içindedir (Mazzini, 1831: 4). "*Bu sebepledir ki değişikliklere karşı güçlü bir eğilim vardır, çünkü her değişiklikte hep bir 'daha iyi' fikri vardır ve toplumlarda da fertlerde olduğu gibi belirsizlik sürekli bir ölümdür*." (Mazzini, 1831: 5)

Bu noktada Mazzini'nin, mektubunun başlarında daha çok yöneten ile yönetilenler arasındaki ilişkiyi işlediği; dolayısıyla meseleyi kavramsal ve evrensel bir bağlamda ele aldığı söylenebilir. Bununla birlikte, yoksul ve zengin kesim arasındaki uçurumun derinleşmesi, iç ve dış deniz ticaretindeki güvenlik sıkıntısının artması, sosyal yaşamın canlılığını yitirmesi (Mazzini, 1831: 5) gibi kimi dönemsel ve güncel meselelerin anıldığı da dikkat çekmektedir. Ancak mektubun bu kesitindeki temel vurgu, hayatın akışını asıl belirleyen etmenin, yöneticilerin tutum ve davranışları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Prenslerin vaatleri ile hükümdar olduktan sonraki icraatları arasındaki ilintinin güçlülüğü ya da zayıflığı halkın duygularına da zemin hazırlamaktadır. Sadakatin içini dolduran da bu doğrultuda nefret veya sevgi olabilmektedir. Monarşinin hüküm sürdüğü bir toplumsal yapıda Mazzini'nin, yönetilenlerin yani halkın haklarını, beklentilerini açıkça dile getirebilmiş olması çok etkileyicidir. O, toplumsal yapının

[11] Getirildiği görevlerde ihtiyacı olmadığı için aylık 60 bin olan maaşını devletin hazinesine bağışlayan, Ramazan ayında fakir halka kendi kesesinden 100 bin kuruş dağıtan, özgür düşüncelerini her türlü merasim kurallarının üzerinde gördüğünü halka göstermek için Meclis-i Hazain başkanlığına atandıktan sonra Hattı Hümayun alayına at üzerinde üniforma yerine siyah bir setreyle katılan Mustafa Fazıl Paşa bu sözlerle, başta Âli ve Fuad Paşalar olmak üzere, yüksek rütbeli devlet adamlarının Fransızca bilmelerine ve ellerinde büyük yetkiler bulundurmalarına rağmen Batılı ülkelerden alınan yönetimle ilgili düzenlemelerde hiçbir Avrupalının tecrübesinden yararlanmadıklarını, yapılan tek değişikliğin kurumların ve o kurumlarda görevli olan memurların adlandırılması noktasında gerçekleştiğini ifade ettiği için başlayan sürgün sürecini kasteder. Ancak sürgün edildikten sonra hakkında banka kurma amacında olduğu yönünde kişiliğini ve adını karalayıcı haberler yapan *Le Nord* gazetesine cevaben yazdığı mektupta belirttiği gibi o, "*kişisel işlerini terk ederek, (...) mensubu olmakla iftihar ettiği Büyük Osmanlı Devletinin, içine düştüğü idarî buhranı giderecek vesileleri hazırlamakla meşgul*"dür (Ebuzziya Tevfik, 2019: 18-19/23).

gelişme/ilerleme zemininde sürekli değişimi gerektirdiğini, çünkü insanlarda değişikliğe karşı güçlü bir arzu bulunduğunu kaydeder ve hükümdarları, bu arzuyu dikkate almaya davet eder.

Mustafa Fazıl Paşa'nın ise bir yönetilen olarak hükümdardan beklentileri, kendine dönük bir amaç barındırmaz. Paşa'nın, mektubu yazma gerekçesini belirttikten sonra değindiği ilk mesele daha yerel bir ölçek içinde kalmakta, salt Osmanlı ülkesinin yaşadığı bir problemi gündeme getirmektedir. Çok milletli ve çok dinli bir yapıya sahip olan Osmanlı ülkesinde özellikle Hristiyan tebanın yaptığı fenalıklar karşısında, Padişah'a kalben ve dinen bağlı olan "millet-i İslâmiyye"nin ise artık ne özveride bulunacak ne de daha fazla sıkıntıya katlanacak direnci kalmıştır (M. Fazıl Paşa, 1326/1910: 5). Ülkenin demografik yapısındaki aslî kesiminin giderek artan hoşnutsuzluğu saltanat için artık bir tehlike potansiyeli taşımaya başlamıştır. Osmanlı ülkesindeki Hristiyan tebanın giriştiği kötü işler ve onların arkasında dış güçler bulunmaktadır. Bunda, mevcut hükümetin de bütüncül bir etkisi vardır. Ancak, Avrupalıların iddia ettiği gibi Osmanlı, ülkesinde yaşayan Hristiyan nüfusa hiçbir zaman kötü davranmamıştır. Aksine, asıl Avrupa ülkeleri, topraklarındaki Müslüman halka zulmetmektedir. Bu şekilde Abdülâziz'in dikkatini Osmanlıdaki Hristiyan tebaanın sadakatsizliğine çeken Paşa, tek mağdur kesimin, hak ve özgürlükleri umursanmayan Müslüman kesim olduğunu; ancak onların sabırla çektikleri sıkıntıların görmezden gelindiği sürece, Padişahın en büyük zararı, kendi soyundan gelen bu kesimden göreceğini vurgular (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 4-5). Dolayısıyla Mazzini'nin mektubunda, haklarından mahrum edilmiş halkın sebep olacağı çöküş, Paşa'nın mektubunda bütünden parçaya doğru bir evrilişle Müslüman kesime yönelir.

Mustafa Fazıl Paşa'nın mektubunun giriş kısmında Mazzini'nin mektubundan çok farklı bir kesit bulunmaktadır. Mazzini'nin halktan söz ederken onu dolaylı olarak yüceltici tutumunun tersine Paşa, ülkenin geleceği için en büyük tehlike olarak Osmanlı milletinin içinde her geçen gün yayılıp derinleşen ahlâkî yozlaşmayı (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 6) gösterir; dolayısıyla kendi halkına olumsuz bir yaklaşım sergiler. Mustafa Fazıl Paşa toplumların, milletlerin, halkların bekası yolunda ahlâkı başlıca ölçüt olarak görmektedir ki, böylesi bir durum Mazzini'nin mektubunda yoktur. O, mektubunun konuya giriş kısmını, mektubunun muhatabı, Piemento Kralı olarak tahta henüz çıkmış olan Carlo Alberto'ya "*işte siz bu koşullarda tahta çıkıyorsunuz*" (Mazzini, 1831: 5) cümlesiyle bitirir ve asıl konuya geçer.

2.3. Ana konular

Mazzini, Carlo Alberto'nun Tanrı tarafından seçilen asil ruhlu ve kararlı bir insan olduğunu söyleyerek başlar belirtmek istediği asıl konulara. Cesaret gerektiren açıklamaları yapmadan önce, onu bir anlamda yumuşatma çabasının ürünü olan bu sözler, "Tanrı sizi sosyal merdivenin en yüksek basamağına koydu, sizi piramidin en tepesine çıkardı. Etrafınızda sizi baba, kurtarıcı olarak gösteren milyonlar var." (Mazzini, 1831: 6) satırlarıyla desteklense de, Tanrı'nın yeryüzündeki gölgesi olarak gördüğü ve özel olduğunu her fırsatta yinelediği Carlo Alberto'nun sadece övgüsünü yapmak değil; ona birtakım sorumluluklarını hatırlatmak amacını taşır. Bu sorumluluklar, tüm aile bireylerinin çıkarlarını gözeten bir baba gibi ülkesinde yaşayan her vatandaşın huzur ve refahını sağlamak, köleliğin gölgesi altında yaşayan halka özgürlük tanımak ve tıpkı "Tanrı'nın kargaşadan aldığı (…) dağılmış faktörlerden oluşan bir dünya" gibi "ayrılmış uzuvları birleştirerek" İtalya Birliği'ni kurmaktır (Mazzini, 1831: 17-18).

Mazzini'nin mektubundan esinlenme boyutunun ötesinde etkilenen Mustafa Fazıl Paşa da, Allah tarafından bir ülkeyi yönetme şerefi verilen Abdülâziz'in, devlet kurmak ayrıcalığına nail olamasa da yıkılmak üzere olan Osmanlı Devleti'ni yeniden inşa etmek gibi özel bir şerefe lâyık bulunduğunu (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 27) belirtir. Böylelikle bir yandan yücelttiği Padişah'a diğer yandan

görevlerini hatırlatır. Bu kanonik dirilişin gerçekleşeceğine onu inandırmak içinse, tıpkı Carlo Alberto'ya İtalya'nın yirmi asırlık şanlı geçmişinden bahseden Mazzini'nin yaptığı gibi Paşa da, Doğu Roma İmparatorluğunu ortadan kaldıran, Kostantin tarafından bütün dünyanın başkenti olarak ilan edilen İstanbul'u fetheden Osmanlının dört yüz yıllık başarılı geçmişini anlatır (M. Fazıl Paşa, 1326/1910: 6-7). Padişah'ın her ne kadar önemli bir insan olsa da, önemli işler yapmadıktan sonra unutulacağını ifade etmesi de Mazzini'nin mektubunda bulur karşılığını. Mazzini'ninkine benzer bir birlik çağrısını ise, "Cümle vatandaşların ve İslâm ve Hristiyan milyonlarca tebaanızın sadaları benimle müştak olarak sizi lâyık olduğunuz bu vazifenin icrasına davet ediyor." (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 27-28) sözleriyle dile getirir. Aradaki fark Mazzini'nin aynı soydan gelen ancak toprak sınırlarıyla birbirinden ayrılan krallıkların birliği için; Mustafa Fazıl Paşa'nın ise farklı soydan gelen; ancak aynı toprak bütünlüğü üzerinde yaşayan halkın birliği için çabalamasıdır.

Mazzini, Kral Alberto'yu bir yönetici olarak kötü ya da iyi olmanın birisini seçmeye davet eder. Eğer ikincisi olursa tarihe adını yazdırtacak olan Kral'ın, zalim olmayı seçerse adı, unutulan sayısız hükümdarın arasına katılacaktır. Mazzini, Kral'ı bir tercihle baş başa bırakırken adalet, korku, zulüm, suç, aile, gelecek, umut gibi temel duygu, durum ve kavramları gündeme getirir. Mazzini'ye göre bir kralın seçeceği iki yol vardır. İlki, korku yoludur. Yöneticilerin kurduğu sisteme yerleşen korku bir zayıflığın göstergesidir. Bu korku giderek zulme dönüşür, umutları kaybettirir. Mazzini, bu noktada yeni ve genç Kral'a "*şimdi siz bunu mu yapacaksınız?*" (Mazzini, 1831: 7) diye sorar. Kötü bir hükümdar, insanların gözlerini bağlar, kılıcını sağa sola sallayarak ilerler, öldürür ve kılıcını kana bular. Mazzini, bu metaforik sahneyle, zulme dayalı mutlak bir gücü kullanan yönetici tipini oldukça özlü bir şekilde görselleştirmektedir. İkinci yol ise dalkavukların öneregeği ödünler yoludur. Sosyal ve ekonomik alanlarda reformlar yaparak gidilecek bir yoldur bu (Mazzini, 1831: 9). Mazzini, bu yolla da bir süre ilerlenebileceğini ama çöküşün sadece biraz geciktirilmiş olacağını vurgular. Yine de bu yol, saltanatın sonsuz gücü sayesinde halkın haklarıyla aristokrasinin isteklerini buluşturma noktasında başarılı olabilir (Mazzini, 1831: 10). Mazzini söz konusu ifadelerle sınıf farklılığı meselesini gündeme getirmektedir. Bunun, Mustafa Fazıl Paşa'nın mektubundaki karşılığı, dindir. Paşa, Osmanlı toplumunda -var olmayan sınıf olgusunun yerine- temel farklılık ölçütü olan "din"i işlemektedir. Mazzini, Kral için aslında bir yol daha olduğunu belirtir. Bu da "İtalya'nın birliği" uğrunda yaşam içgüdüsü, aklın ışığı, tutkunun gücü ile çalışmaktır. Eğer yeni Kral bunu başarırsa "*yirmi milyon insan Tanrı gökte ve Carlo Alberto dünyada! diye haykıracak*"(Mazzini, 1831: 18)tır. Bu öneri, Mazzini'nin Kral Alberto'ya bir mektup yazışının asıl nedenidir. Çünkü, anılan teklifini ifade ettikten sonraki pasajlarda daha coşkulu bir Mazzini görünmeye başlar. Önceki sayfalarda biraz daha ölçülü, sağduyulu, sakin ve bilge bir tavırla yazan Mazzini daha atak bir tutuma bürünür ve bu bağlamdaki sözlerini Kral Alberto'ya "*yirmi milyon hür insanın inşa ettiği tahtın temeline kral olarak doğan, İtalyan'ın da onun için yeniden doğduğu Carlo Alberto'ya!* yazdırın" (Mazzini, 1831: 20) diyerek bitirir. Mektubun -romanesk bir deyişle- doruk noktası bu pasajdır. Mazzini izleyen satırlarda, pasajlarda bu yolda yapılması gerekenleri sıralamaya girişir. Ancak, İtalya'nın birliği hususunda oldukça duygusal sözler sarf eden Mazzini, olası birliğin sağlanmasından sonraki evrelere ait görüşlerini yazarken militarist ve saldırgan bir kimliğe bürünür. Almanya'ya ve Avusturya'ya savaş açılması, Kral'ın mutlak bir güçle iktidarını sağlamlaştırması gerektiği (Mazzini, 1831: 22-23) gibi sağduyudan uzaklaşan bir Mazzini vardır bu satırlarda.

Mazzini'nin mektubunda işlediği bir diğer konu, halkın, özellikle gençlerin beklentileridir. İnsanlar ve gençler öncelikle haklarının tanınmasını, ardından da ihtiyaçlarına yeterli karşılık verebilen, dinamik, düzenli bir devlet düzeneğinin oluşturulmasını istemektedir. Devletin onlara sağlayacağı -yasalarla

güvence altına alınmış- özgürlük de üçüncü taleptir (Mazzini, 1831: 12). Bu özgürlük, sadece yurttaşlık olgusu içindeki haklardan ibaret değildir; aynı zamanda düşünce özgürlüğüdür.

Mustafa Fazıl Paşa, başlangıçta değindiği ahlâkî yozlaşmayı açımlamaya girişir. Sadece Müslüman halkta değil; gayrımüslim kesimde de yayılmaya başlayan bu olumsuz durumun temel nedeni, memurların kötü davranışlarıdır. Bu memurlar, istedikleri gibi yolsuzluk yapmakta, ülkede ulusal bir kamuoyu olmadığı için de yaptıkları, merkezî yönetimin denetiminden uzak kalmaktadır. Mazzini'nin bizzat hükümdarlar için dile getirdiği zulüm sözcüğünü Mustafa Fazıl Paşa da kullanır. Ancak, onun bu sözcüğe hedef kıldığı kesim, Padişah değil; onun tebasıdır. Paşa, tebayı zalimler ve mazlumlar olarak ikiye ayırır. Zalimler, Padişah'ın sonsuz gücünden yararlanarak türlü kötülüklere girişmeye cüret ederler ve tebanın diğer kısmına zulmederler. Ezilenler ise sessiz kalmayıp Padişah'ın "*hâk-i pây-ı hümâyûnu*"na (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 15) şikâyet etmektedir. Ancak yüce makam tarafından kendilerine inanılmamakta, üstelik "*âsi ve edepsiz muamelesi edilerek*" (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 8) dilekçe bile vermeleri yasaklanmaktadır. Onlar da temel dayanakları olan devletin desteğini göremeyince gayrımeşru davranışlara ve işlere yönelmektedir. Mazzini'nin adalet ve zulüm kavramları ekseninde eleştirilerini Kral'a alabildiğine açık sözlerle yöneltebilmesine karşılık Paşa'nın eleştirileri çok dolaylı ifadelerin içinde saklı kalmaktadır âdeta. Ne var ki, yönetimin devlet örgütlenmesine hakim olamaması yüzünden olmaktadır bütün bu yolsuzluklar, baskılar ve "tek sorumlu padişahın kendisidir", demeye çalışmaktadır aslında. Halkın içine düştüğü ahlâkî çöküntü zayıflığa yol açmakta; baskı ve şiddet ise zihinlerde büyük bir korkuyu yeşerterek vatana olan bağlılığı zayıflatmaktadır. Halkın içine düştüğü ahlâkî çöküntü ise korkuya ve zayıflığa yol açmaktadır. İki mektup arasındaki ortak noktalardan birisi daha belirmektedir böylece. Ama Paşa, her şeye rağmen Türk milletine özgü hasletlerden özellikle saflık ve merhamet sayesinde var olagelen kamusal eşitliğin (müsâvât-ı umûmiyye) hâlâ yaşamakta olduğunu vurgulamaktan (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 9) da geri kalmaz.

Mustafa Fazıl Paşa'nın mektubunda ele aldığı ikinci mesele, eğitimdir. Halkın eğitilmesi, okutulması gerekmektedir. Paşa bu noktada Avrupa ülkelerini örnek gösterir. İsviçre'de okuma-yazma bilmeyen insan bulmak güçtür. İngiltere son yirmi beş yıldır eğitime çok ciddi yatırım yapmaktadır. Prusya [kuzey Almanya], Avusturya ile giriştiği savaşı ordusu daha bilgili olduğu için kazanmıştır. Bu örnekleri verdikten sonra da "*imdi Avrupa devletleri bu kadar fedakârlıklar ihtiyarıyla ilerilemekte oldukları halde biz geri kalmağa nasıl razı olalım*" (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 11) diye sormaktan kendini alamaz. Bu noktada okullaşma oranını yükseltmek şarttır; ancak tek çözüm yolu bu değildir. Özgür bir toplum olmadıkça başta eğitim olmak üzere her hamle boşa gider. Halkın özgürlüğü güçlü hukukî bir altyapıyla güvence altına alınmalıdır. Eğitilmemiş ve özgürlüğü engellenmiş bir halk "*hem alçak ve hem de hâin olur*" (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 12) Paşa'ya göre. Özgürlük, Mazzini'nin mektubunda da güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır. Ancak, iki kalem sahibinin bakış açıları farklıdır bu hususta. Mazzini, özgürlüğü sağlayıcı konumdaki Kral'ı yerleştirmektedir odak noktasına. Halkı özgür kılmadan yapacağı her icraat bir aldatmacadan ibaret kalacaktır (Mazzini, 1831: 9). Paşa ise, yargısını özneyi değil; nesneyi tercih ederek verir. Yukarıda belirtildiği üzere, özgür kılınmamış bir halk hain olur. Mazzini'nin yöneticisi, Paşa'nın ise yönetileni haindir. Biri nedeni, diğeri sonucu aynı sözcükle nitelemektedir. Bu noktada Mustafa Fazıl Paşa -mecburen- ironik davranmaktadır, denilebilir.

Mustafa Fazıl Paşa'nın gündeme getirdiği üçüncü mesele, ülkenin ekonomik durumudur. Paşa bu konuya "*fakr*" sözü ile giriş yapar. Dolayısıyla o, meseleye yoksulluk noktasından bakmaktadır. Hazinenin durumu sıkışıktır. Memur ve asker maaşları çok gecikmeli ve eksik ödenmektedir. Paşa'nın, Padişah'ın da üzüldüğünü bildiği bu durum aslında çok ümitsizlik verici de değildir. Çünkü Osmanlı ülkesindeki nüfus, aşırı derecede yoksul değildir ancak tembellik ve cahillik yüzünden

yoksullaşmaktadır. Ayrıca devlet de vergileri düzenli ve sürekli toplayamadığı için ekonomik dengesizlik ortaya çıkmaktadır (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 12). Bu konu Mazzini'de fazla geçmez. O, yoksulluğu "*halk vatanında hüküm sürer, yoksulluktan hoşnut değildir, sayıca üstündür.*" (Mazzini, 1831: 12) cümlesinin içinde sadece anar. Mustafa Fazıl Paşa, bu hususta Avrupalıların bakış açısını da devreye sokar. Onlara göre Türkler sadece askerlikte iyidir; diğer işlerde tembelliklerinden ötürü ilerleyememişlerdir. Bunda İslâm dininden kaynaklanan kaderciliğin de büyük etkisi vardır Avrupalıların nezdinde. Paşa bu önyargılı yaklaşımı çok tutarlı bir şekilde açıklayamaz. Son kertede bulduğu sebep "*usûl-i idâre-i mülkiye*"deki yolsuzluklardır (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 14). Görevini kötüye kullanan yerel yöneticilerin aşağılayıcı ve kırıcı davranışları yüzünden ürettiği şeyden yararlanamayacağı algısına kapılan yöre insanı da çalışmaktan, üretmekten uzaklaşmaktadır.

Buna benzer bir durum, 1789 öncesinin Fransa'sı için de geçerlidir Paşa'ya göre. O zaman orada özgürlük olmadığı için insanlar tembelliğe itilmişti. Ama insanlara özgürlük getiren devrimden otuz yıl sonra Fransızlar dünyanın en çalışkan ve zengin milleti olmuştur. Dolayısıyla, tembelliğin sonucu gibi görülen yoksulluğun asıl nedeni özgürlüğün olmayışıdır. Ancak bu özgürlük, hukukî bir altyapı ile kurumsallaştırılmalıdır. Mustafa Fazıl Paşa, bu bahsi "*her nerede ki muhâfaza-i hukūk olunmaz, orada âkıbet yiyecek ekmek bulamayacak dereceye inilir*" (1326/1910: 15) şeklinde çok çarpıcı bir ifadeyle bitirir. Paşa'nın söz konusu meseledeki kanısı, Mazzini'nin görüşüyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Dolayısıyla iki mektup yazarı da pek çok toplumsal sorunun ana kaynağında "özgürlük" kavramının bulunduğu hususunda hemfikirdir.

Mustafa Fazıl Paşa'nın mektubunun hemen yarısında bir tutum değişikliği dikkati çeker. Buraya kadar, ülkenin içinde bulunduğu olumsuz durumların açılımını yapan Paşa, "Ş*evketlû Padişahım, tebdîl-i usûl-i idâre ile devleti kurtarınız!*" (1326/1910: 16) cümlesiyle Padişah'a hitaben önerilerini sıralamaya başlar. Bu noktada Padişah'ın önünde önemli bir engel bulunmaktadır. O da istişarede bulunduğu kimselerdir. Mustafa Fazıl Paşa'nın "*hain ve cahil*" (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 17) olarak nitelediği bu kesime benzer bir çekinceyi Mazzini de koymuştur. Onun gözünde de bu kesim, Kral'a yalandan başka bir şey söylemeyen "*dalkavuklar*"dan (Mazzini, 1831: 10) ibarettir. Özgürlük peşinde koşan iki mektup sahibinin gözünde de mutlakıyet rejimi, -ne kadar iyi niyetli olsa da- yöneticiyi etkileyip yanıltan yakın çevrenin varlığından ötürü zarardan başka bir şey getirmemektedir.

Mustafa Fazıl Paşa, çözümün ilk adımının, bu kesimin görüşlerini, telkinlerini görmezden gelerek davranmakla atılabileceğini ileri sürer. Paşa'nın "*nizâm-ı serbestâne*" (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 17) dediği özgür düzen, güçler ayrılığını getirecek; böylelikle devlet teşkilâtında bir kesimin gereksiz üstünlüğünü engelleyecektir. Aslında anayasal ve parlamenter sistemden başka bir şey olmayan bu yeni düzen, milletin her türlü varlığını, düşünce ve inanç özgürlüğünü koruma altına alır. Yeni sistem sadece ülkenin iç dirliğini kurmakla kalmayacak; Avrupa'yla ilişkilerimizi de besleyecek, Batı'nın gereksiz karışmalarından kurtulmamızı sağlayacaktır. Paşa'nın adını vermeden tesis edilmesini istediği demokratik düzen, Mazzini'nin mektubunda da "*kendileri için ve kendileri ile birlikte olacak düzenli bir devlet istiyorlar, ihtiyaçlarına ve zamanla gelişen oylarına uygun bir devlet şekli… Yasa ve özgürlük istiyorlar.*" (Mazzini, 1831: 12) sözleriyle geçmektedir. İki mektubun ortak noktalarından biri olan bu istemin ifade boyutunda ise bir farklılık dikkati çekmektedir. Mustafa Fazıl Paşa'nın "*devleti kurtarınız*" istirhamında bulunduğu Padişah'ın kurtarıcı gücünden halka indirilecek olan demokratik düzen, Mazzini'nin satırlarında halkın, özellikle gençlerin beklentisi olarak talep edilmektedir.

İtalya'nın diğer Avrupa devletleriyle ilişkisi, Mazzini'nin, mektubunun sonlarına doğru gündeme getirdiği bir konudur. O, bu meseleyi, biraz da militarist bir kışkırtıcılıkla iletir Kral'a: "*Savaş ilan edin*

ve saldırın." (Mazzini, 1831: 23) Görüldüğü gibi, savaş çığırtkanlığı bağlamında bir söylem hakimdir satırlarına. Mustafa Fazıl Paşa da mektubunda Osmanlı ülkesini kendi iç meseleleriyle irdelemekle yetinmez, onu Avrupa ile ilişkiler kapsamında da ele alır. Ancak bizim Batı ile ilintimiz İtalya'nınkinden farklıdır. Avrupa devletlerinin hemen hepsi artık ölü diye niteledikleri Osmanlı Devleti'ne daha olumsuz bakmakta, desteklerini birer birer çekmektedir. Paşa, bu görüşüne kanıt olarak Paris, Londra, Floransa gazetelerinde çıkan haberleri gösterir (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 20). 19. yüzyılda yaptığımız hemen bütün reformlarda görülen, Batı'nın mevcut ya da olası tutumunu dikkatte tutma eğilimi, Mustafa Fazıl Paşa'nın mektubunda da mevcuttur.

Mazzini'nin 1831'de kaleme aldığı mektubunda İtalya birliğini kurmaya, halkı gönendirmeye davet ettiği Piemonte Kralı Carlo Alberto'nun bu mektup sonrasındaki durumu, yaklaşık otuz beş yıl sonra Mustafa Fazıl Paşa'nın mektubunda ana çizgileriyle de olsa açığa kavuşur. Bir başka deyişle, Mazzini'nin kralından beklentilerinin akıbetini, Mustafa Fazıl Paşa'nın mektubundan -bir ölçüde de olsa- öğrenebiliyoruz. Paşa'ya göre, Sardunya Kralı [Alberto] İtalya Krallığı'na talip oldu. Ama hemen ordu düzenlemedi, halkına demokrasi getirdi ve "*ol günden itibaren bütün İtalyanların kalplerinde ve akıllarında icrâ-yı hükümet*" (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 23) etmeye başladı. Bütün Avrupa onun düşüncelerini ve icraatını takdir etti. Kral Alberto, "*serbestlik*" tılsımlı sözcüğünü tam vaktinde hayata geçirdiği için ülkesinde kalkınmayı ve ilerlemeyi sağlayabildi. Ölmeden önce, tahtı devrettiği oğlu Viktor Emmanuel'in de ülkesini üç kat genişleteceğini ve İtalya birliğini perçinleyeceğini biliyordu.

Mustafa Fazıl Paşa bu uzun süreci böylece özetledikten sonra Avusturya ve Prusya gibi halklarına serbestlik veren, yani parlamenter sisteme geçen ülkeleri de başka örnekler olarak sıralar. Ardından da "*şimdi yalnız bu kāide-i umûmiyyeden Türkistan mı müstesna bulunsun? Nice hüsn-i âsârı malûm olan Türk nesli sair milletlerden aşağı mıdır? Hilkat-i insâniyyece Türkün ne ayr u gayrısı vardır? Dâire-i huzûr u âsâyişten hariçte yaşamağa bizi dinimiz mi icbar ediyor?*" (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 24) şeklinde sorular aracılığıyla milletleri ileriye götüren bu sistemden niçin yoksun kaldığımızı sorgular. Bu üç sorunun özellikle sonuncusunu cevaplamayı tercih eden Paşa'ya göre din insanların ruhuna hükmeder ve ona âhiretin nimetlerini vadeder. Dolayısıyla "*milletlerin hukukunu tahdid ve tayin eden din ve mezhep değildir*" (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 24) onun nezdinde. Eğer din dünya işlerine karışırsa herkesi bitirir ama kendisi de ölür, bu konuda yürütülecek politikanın Hristiyanı Müslümanı olmaz, diyen Paşa'nın meseleye bütünüyle seküler bir anlayışla yaklaştığı dikkati çeker.

Mustafa Fazıl Paşa'nın dinî inançların yönetimle ilgili alınacak kararları etkilememesi yönündeki görüşleri, Mazzini'nin mektubunda açıkça karşılık bulmasa da onun, "*EFENDİM! Bir zamanlar, cehaletin ve batıl inançların akılları büyülediği zamanlar hiç kimse geçmişe ya da geleceğe bakmıyordu ve toplumların davası zafer sayılmıyordu, zorbanın gözlerindeki korku güç istiyordu.*" (Mazzini, 1831: 7) sözleri, insanları baskı altına alma adına din unsurunun korku verici bir araç olarak kullanıldığı dönemlerden geçildiğini; ancak bunun ülkeye hiçbir şey kazandırmadığını ifade eder.

Mustafa Fazıl Paşa, mektup boyunca sıraladığı görüş ve eleştirilerini sona doğru somut bir öneriye ulaştırır. Paşa'nın Padişah'a teklifi, her eyalette serbestçe yapılacak seçimlerle birer büyük meclis oluşturulması, bu meclislerde üye olan vekillerin Padişah'ın girişimiyle belli aralıklarla başkente gelip kendisine halkın ihtiyaçlarını, gerçek durumları sunması, şeklinde toparladığı bir sistemdir. Yönetime katılma imkânı bulan halk, aidiyet duygusu kazanacak, savaşta ve barışta devletine yararlı olmak için canla başla çalışacaktır. Bu bağlamda, "*meskenet ve ataletten daima müteneffir*" (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 21) olan Türk milleti hem ahlâkî hem de aklî durumlarda sürekli ilerleyecek ve mutluluğa erecektir.

2.4. Bitiriş

Mazzini mektubunu "*EFENDİM! Size gerçeği söyledim. İtalya'daki hür insanlar olaylar karşısındaki cevabınızı bekliyor. Ne olursa olsun gelecek nesiller – insanlar arasında ilk veya İtalyan zalimlerin sonuncusu diye söyleyecekler-. Siz seçin!*" (Mazzini, 1831: 24) cümleleriyle bitirir. Bu ifadelerde iki önemli nokta dikkati çekiyor. İlki, halkın Kral'dan bir cevap bekliyor olmasıdır. Ülkenin nüfusunun bir mektup sonrasında böylesi bir konumda olabilmesi önemlidir. Ayrıca Mazzini, halkın, Kral için vereceği muhtemel yargıları da bildiriyor. Dolaylı da olsa Kral halkta oluşacak algı bakımından uyarılıyor. İkincisi ise son -ve küçük- cümledeki kesin tutumun varlığıdır. İçinde bir tercihi barındıran "siz seçin" ifadesi, aynı zamanda bir uyarıyı da içermesi bakımından dikkat çekicidir.

Mustafa Fazıl Paşa'nın son satırları çok daha temkinli başlar. Paşa, mektubu yazarken bir görev ya da ihsan beklentisi içinde olmadığını özellikle vurgular. Bu mektubun bir sürgün cezası getirmesi bile kendisi için gücendirici bir sonuç olmayacaktır. Paşa tek amacının Osmanlı ülkesindeki "*İslâm ve Hristiyan tebanın ekseriyetle feryad ettikleri fenalıkları hâk-i pây-ı hümâyununuza arz ve tebliğ etmek*" olduğunu ifade eder Padişah'a. Ve Padişah'a "*cümleden evvel kalb-i hümâyununuza müracaat ediniz*" (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 27) istirhamında bulunur. Bu istirham Mazzini'nin mektubundaki, "*Etrafınıza bakın, kendi yüreğinize inin.*" (Mazzini, 1831: 10) sözlerinde karşılık bulur. İzleyen satırlarda biraz daha cesurlaşan Paşa, Mazzini'ninkine yakın bir eda ile "*bu uğradığımız tehlike arasında sizin ne büyük vazifeniz olduğunu size ihtar eder. Bu vazife ol vazifelerdendir ki onlar için bir akl-ı selîm lâzımdır. Bir kere de mevkı'-i icrâya gelirse sahâif-i tevârihte ilâ-âhiri'l-eyyâm kaybolmayacak bir eser bırakır.*" (M.Fazıl Paşa, 1326/1910: 27) ifadelerine yer verir. Bu cümlelerde ilk dikkat çeken, "ihtar etmek" fiilidir. Gerçi bu eylemin öznesi Mustafa Fazıl Paşa değil, Padişah'ın kalbidir; ama yine de ifade cüretkâr bir tutumun ürünüdür. Bir diğer önemli nokta, söz konusu görevi yerine getirdiği takdirde Padişah'ın, tarihe unutulmaz bir eser bırakacağı ve adının da sonsuza kadar insanoğlunun büyük isimleri arasında anılacağıdır. Paşa bu ifadelerde -Mazzini'den faklı olarak- Padişah'ı iyi ve kötü arasında bir tercihle baş başa bırakmaz. Onun andığı, sadece iyi olandır. Bu noktada yine bir temkinin varlığı hissedilmektedir.

Sonuç

Her iki mektup da hacim olarak birbirine denk sayılır. Mazzini'nin mektubu -Türkçe çevirisiyle- yaklaşık dört bin altı yüz; Mustafa Fazıl Paşa'nınki de üç bin sekiz yüz kırk sözcükten oluşmaktadır. Günümüzün ölçüleriyle ilki on iki; ikincisi on sayfa civarındadır.

İki mektup da "Sire" [Efendim] hitabıyla başlar. Mazzini'nin mektubunda bu hitap sözü aralıklarla tekrarlanmaktadır. Dolayısıyla, Mazzini, Kral'a bundan başka bir hitap sözcüğü kullanmaz. Mustafa Fazıl Paşa da daha çok "Sire"yi kullanmakla birlikte "votre majeste" [majesteleri] hitabını da yer yer kullanmıştır. Fransızca özgün metnin İstanbul'da basılan değişik baskılarında "votre majeste"nin olduğu yerlerde "Şevketlû Efendim" ve "Şevketlû Padişahım" ibareleri kullanılmıştır.

Bütün bunlarla birlikte, Mazzini'nin mektubu devletin nasıl yönetileceği, Kral'ın nasıl davranacağı noktalarında yönetme rehberi, bir başka deyişle yöneticilik dersi niteliğindedir. Dolayısıyla, olanca saygısına karşılık Mazzini, Kral'a büyük ölçüde didaktik bir tavırla seslenmektedir. Paşa'nın mektubunda da yer yer tavsiye tarzı ifadeler bulunmakla birlikte aşağı konumdaki bir kişinin üstteki kişiye/ makama görüşlerini sunması edası hakimdir.

Mazzini'nin mektubu oldukça analojik ve metaforik ifadelerle, dolayısıyla sanatkârâne bir dille kaleme alınmış olmasına karşılık Mustafa Fazıl Paşa'nınki daha net ifadelerle örülmüştür. Ayrıca Mazzini, mektubunu yer yer romanesk bir ortama, hatta felsefî bir söyleme yakınlaştırır. Hayata ve insan ilişkilerine değin kimi pasajlarda kurmaca bir öykülemenin havası sezilir. Mustafa Fazıl Paşa'nın mektubunda ise bunların varlığı söz konusu olmayıp gerçekçi bir yazar tutumu hakimdir.

Mazzini'nin mektubunda, hükümdarlık makamını, dolayısıyla mutlak yöneticileri yani Kral'ı sorgulayıcı, uyarıcı bir tutum vardır. Bu da çok net bir tavırdır. Paşa'nın mektubu ise, hükümdarlık makamını uyarıcı kimi ifadeleri barındırsa bile padişahlığı sorgulayıcı hiçbir ifadeye yer vermez. Çünkü özellikle hilafet, bu makamı çok daha kutsallaştırmış, dokunulmazlık algısını alabildiğine güçlendirmiş, âdeta delinmez bir zırhla kaplamıştır.

Mazzini'nin Kral'a yönelik eleştirel yaklaşımı korkaklık, özgüvensizlik, dirayetsizlik, umutsuzluk gibi sözcükler vesilesiyle onun kişiliğine değin uzanmaktadır. Paşa'nın satırlarında ise Padişah'ın kişiliğine yönelik olumsuz hiçbir ifade yoktur. Ayrıca Mazzini'nin mektup boyunca heyecan, coşku, dinginlik, öfke gibi farklı ve karşıt duyguları görülür. Üstelik bunlar mektup boyunca değişkenlik göstermektedir. Buna karşılık Mustafa Fazıl Paşa'nın hep aynı sakinlikte kalışı, dolayısıyla meseleleri duygusallıktan uzak durmaya özen göstererek anlatmaya çaba gösterişi de dikkati çekmektedir.

Her iki mektupta adalet, baskı, demokrasi, eğitim, özgürlük, yoksulluk, yolsuzluk gibi birçok ortak mesele işlenmektedir. Bunların içinde iki mektubun da ağırlıklı olarak yer verdiği temel kavram özgürlüktür. Mazzini'nin ve Mustafa Fazıl Paşa'nın mektupları farklı sebeplerle, farklı amaçlara ulaşmak için yazılmış olmakla birlikte birbirine yakın bağlamda kaleme alınmış olduğu için işledikleri sorunlar ve yararlandıkları kavramlar ortaktır.

Aralarında otuz beş yıl bulunan iki metin, iki ayrı ülkenin hükümdarlarına refah, eğitim ve en önemlisi özgürlük istemini ileten, bu bakımdan 19. yüzyılın monarşi ağırlıklı dünyasında çok önemli yeri olan birer kamusal mektuptur. Mustafa Fazıl Paşa'nın mektubu, bu metin türünün bizim coğrafyamızdaki ilk örneğidir ve -yukarıdaki karşılaştırmadan da anlaşıldığı üzere- büyük ölçüde Giuseppe Mazzini'nin mektubundan beslenmiştir.

Osmanlı Devleti'ni özgürlük yoluyla yeniden canlandırmayı hedefleyen bu mektup, kısa süre sonra Yeni Osmanlılar adıyla kurulacak olan cemiyete öncülük eder ve onun manifestosu olarak kabul görür. Zira, bu cemiyetin çatısı altında toplanacak olan muhalif gençler, mektubu Türkçeye çevirip halka dağıttıktan yaklaşık iki ay sonra, siyasî mücadelelerini yurt dışında sürdürmeleri yönünde Mustafa Fazıl Paşa'dan aldıkları davet üzerine Avrupa'ya kaçarlar. Siyasî fikirlerinin özeti konumundaki mektupta belirtilen esaslar ise Yeni Osmanlılar Cemiyeti'nin on üç maddelik tüzüğünün ilk maddesi olarak temelini oluşturur. Üstelik Yeni Osmanlılar Cemiyeti'nin kendi faaliyetleri çerçevesinde kalmayan mektup, Osmanlıdaki diğer meşrutiyet taraftarlarınca da oldukça önemsenir ve gerek I. Meşrutiyet (1876), gerekse II. Meşrutiyet'in (1908) ilânından sonra birkaç kez basılarak, özgürlük taraftarlarına rehberlik etmeyi sürdürür.

Kaynaklar

Adıvar, H. E. (2015). *Sinekli Bakkal*, İstanbul: Can Yayınları.

Berkes, N. (1978). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.

Bilgegil, M. K. (1970). *Ziyâ Paşa Üzerinde Bir Araştırma*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Bilgegil, M. K. (1976). *Yakın Çağ Türk Kültür ve Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar I*: *Yeni Osmanlılar*, Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Çelik, H. (1994). *Ali Suavî ve Dönemi*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Davison, R. H. (2005). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Reform, 1856-1876*, çev. Osman Akınhay, İstanbul: Agora Kitaplığı.

Davison, R. H. (1994). "On Dokuzuncu Yüzyıl Osmanlı Reformlarına Araç Olarak Fransız Dili", çev. Çiğdem Erkal İpek, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, II/4, 171-188.

Ebuzziya Tevfik (2019). *Yeni Osmanlılar Tarihi*, haz. Yakup Öztürk, İstanbul: Kapı Yayınları.

Gürer, M. O. (2007). "İtalyan Krallığı'nın Doğu Akdeniz Politikası (1861-1913)", (Yayımlanmamış YL Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Koray, E. (1983). "Yeni Osmanlılar", *TTK Belleten*, XLVII/186, 563-582.

Korkmaz, F. (2012). "İlk Dönem Romancılığımızda Dikkat Çeken Bir Cemiyet", *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, I/1, 517-531.

Lieber, F. (1835). "Carbonari", *Encyclopedia Americana* II, Philadelphia: Thomas Desilver&Co., 513-514.

Mardin, Ş. (1998). *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*, çev. Mümtaz'er Türköne, Fahri Unan, İrfan Erdoğan, İstanbul: İletişim Yayınları.

Mazzini, G. (1831). *A Carlo Alberto di Savoia, Un Italiano, (G. Mazzini), Se no, no!*, Nizza: S. Stampatore.

Mehmed Galib (2003). *Sadullah Paşa Yahud Mezardan Nidâ*, haz.: Nazir Akalın, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Menemencioğlu, N. (1967). "Namık Kemal Abroad A Centenary", *Middle Eastern Studies*, IV/1, 29-49.

Mordtmann, A. D. (1999). *İstanbul ve Yeni Osmanlılar*, çev. Gertraude Songu-Habermann, İstanbul: Pera Yayıncılık.

Mustafa Fazıl Paşa (1897). *Lettre Adressé au feu Sultan Abdul Aziz par le feu Prince Moustapha Fazil Pacha 1866*, Cairo: Typo-Lith.A.Costagliola.

Mustafa Fazıl Paşa (1326/1910). *Paris'ten Bir Mektup*, Dersaadet: Artin Asadoryan Matbaası.

Tanpınar, A. H. (2001). *19 uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Kitabevi.

32- Âşık Dursun Yeşiloğlu'nun şiirlerinde nasihat (Öğütleme)

Ayhan KARAKAŞ[1]

APA: Karakaş, A. (2021). Âşık Dursun Yeşiloğlu'nun şiirlerinde nasihat (Öğütleme). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 519-528. DOI: 10.29000/rumelide.1032435.

Öz

İslâmiyet öncesi Türk kültürünün günümüze kadar ulaşan önemli bir ayağını temsil eden âşıklık geleneği ve âşık edebiyatı tarihi seyir içerisinde geçirdiği tüm değişim ve dönüşümlere rağmen varlığını korumuştur. Geleneği temsil eden âşıklar içinde yaşadıkları toplumun âdeta sözcülüğünü üstlenerek toplumun tüm duygu ve düşüncelerine tercüman olmuşlardır. Anadolu'da günümüzde âşıklık geleneğinin canlı bir şekilde yürütüldüğü yörelerden biri Çukurova'dır. Yörede, Karacaoğlan geleneğini sürdüren ve tüm Türkiye'de tanınan ünlü âşıklar yetişmiştir. Yakın zamana kadar usta-çırak ilişkisi içerisinde yetişen âşıklar da geleneğe katkı sağlamışlardır. Çukurova'nın canlı sosyo-kültürel ortamı içerisinde düzenlenen çeşitli etkinlerle âşıklık geleneğinin yaşatıldığı görülmektedir. Bölge âşıkları hemen her konuda şiirler söylemiş ve halkın acısına, sevincine ortak olmuşlardır. Toplumda gördükleri yozlaşmaları eleştirerek dile getirmekten de çekinmemişlerdir. Bu durumla bağlantılı olarak halka hem duygu hem de düşünce ağırlıklı konular da nasihat etmeyi de görev saymışlardır. Toplumda şahit oldukları olumsuz durumlar karşısında halkın nasıl davranması gerektiğini şiirlerinde dile getirmişlerdir. Osmaniye, Adana ile birlikte Çukurova âşıklık geleneğinin devam ettiği bir yöremizdir. Osmaniye'de geleneği temsil eden onlarca âşıktan bir olan Dursun Yeşiloğlu Osmaniye'ye bağlı Düziçi ilçesinde yaşamaktadır. "Yeşiloğlu" ve "Dursun" mahlaslarını kullanan âşık usta-çırak ilişkisi içerisinde yetişmemiş olmasına rağmen saz çalmayı çevresindeki usta âşıklardan öğrenmiştir. Rüyasında pir elinden bade sunulan âşığa mahlas verilmemiştir. Günümüze kadar yüzlerce eser ortaya koyan âşığın hemen her konuda şiiri vardır. Bu çalışmada Âşık Dursun Yeşiloğlu'nun nasihat türündeki şiirleri incelenmiş, bu şiirlerde halka verdiği öğütler çeşitli başlıklar altında değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Âşıklık geleneği, Çukurova, nasihat, öğütleme, Dursun Yeşiloğlu

Advice (Advising) in the poems of Âşık Dursun Yeşiloğlu

Abstract

The tradition of minstrelsy and minstrel literature, which represent an important pillar of the pre-Islamic Turkish culture that has survived to the present day, has preserved its existence despite all the changes and transformations it has undergone in the course of history. The minstrels, who represent the tradition, acted as the spokespersons of the society in which they lived, and they became the interpreters of all the feelings and thoughts of the society. Çukurova is one of the regions where the tradition of minstrelsy is carried out in Anatolia today. Famous minstrels who continued the Karacaoğlan tradition and were known all over Turkey were raised in the region. The minstrels who grew up in the master-apprentice relationship until recently also contributed to the tradition. It is seen that the tradition of minstrelsy is kept alive with various activities organized in the vibrant socio-

[1] Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Halk Edebiyatı ABD (Adana, Türkiye), akarakasenator@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0109-5219 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.10.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032435]

cultural environment of Çukurova. The minstrels of the region sang poems on almost every subject and shared the pain and joy of the people. They did not hesitate to criticize and express the corruption they saw in the society. In connection with this situation, they also considered it their duty to give advice to the public on both emotional and thought-based issues. They expressed in their poems how the public should behave in the face of the negative situations they witnessed in the society. Osmaniye, along with Adana, is a region where the minstrel tradition of Çukurova continues. Dursun Yeşiloğlu, one of the dozens of minstrels representing the tradition in Osmaniye, lives in the Düziçi district of Osmaniye. Although the minstrel who uses the pseudonyms "Yeşilolu" and "Dursun" was not brought up in a master-apprentice relationship, he learned to play the instrument from the master minstrels around him. The minstrel who was presented with a bade from the hand of a pir in his dream was not given a pseudonym. The minstrel, who has produced hundreds of works until today, has poetry on almost every subject. In this study, the advice type poems of Âşık Dursun Yeşiloğlu were examined and the advice he gave to the public in these poems was evaluated under various titles.

Keywords: Minstrelsy tradition, Çukurova, advice, advising, Dursun Yeşiloğlu

1. Giriş

Âşıklık geleneği Türk halk kültürünün zengin kaynaklarından biridir. Âşıklık geleneği temsilcileri geçmişten bugüne halkın duygu ve düşüncelerini ifade etmişlerdir. İslâmiyet öncesinde var olan âşıklık geleneği İslâmiyet'in kabulünden sonra da varlığını sürdürmeyi başarmıştır. Türk kültürünün değişim dinamiklerine bağlı olarak âşıklık geleneğinde de bazı değişiklikler meydana gelmiştir. İslâmiyet'in kabulünün yanı sıra Anadolu'nun yurt tutulması âşıklık geleneğinin değişim ve dönüşümünde etkili olmuştur.

Âşık, XVI. Yüzyıldan günümüze kadar gelişimini ve varlığını sürdüren âşık edebiyatı temsilcisi olup kahvehane, kervansaray, konak ya da saraylarda, halkın çeşitli sebeplerle bir araya geldiği toplantılarda, çoğunlukla saz eşliğinde şiirler söyleyen ya da halk hikâyesi anlatan halk sanatçısıdır (Çıblak, 2009, s.1).

En eski çağlardan bu yana diğer uluslarda olduğu gibi Türkler arasında da halk şairliğinin bulunduğunu, Anadolu'da XVI. yüzyıla gelinceye kadar halk sanatçılarının görüldüğünü ifade eden Köprülü daha V. asırda Attilâ'nın savaşlarda kazandığı başarıları, ölümünün verdiği acıyı şiirlerinde anlatan halk şairlerinin varlığına işaret eder. İslâmiyet'in Türkler arasında yaygınlaşmaya başladığı dönemlerde de Gazneliler ve Karahanlılarda halk şairlerinin görüldüğünü, Kaşgarlı'nın eserinde çeşitli müzik aletleri ve edebi ürünlerin yer almasının X-XII. yüzyıllar arasında halk şairliğinin sürdüğünün bir kanıtı olduğunu aktarır (Köprülü, 2004, s.155, 156).

Âşık şiirinin gelişimini İslâmiyet öncesi Türk halk edebiyatı ile başlatmak genel bir eğilimdir. Türklerde en eski edebiyat ürünlerinin icrasında kopuzun kullanılması bu eğilimi açıklamaktadır. Kaynakların yetersizliği sebebiyle Türklerin İslâmiyet'ten önceki edebiyatları konusunda hâlâ birçok bilinmezlik olduğundan âşık şiirinin tarihinin ele alınması da güçleşmektedir (Sakaoğlu, 1989, s.105, 106). Âşık kavramı, usta-çırak ilişkisi içerisinde yetişmiş, sazı çalabilen, doğaçlama ve atışma yapabilen, bade içen veya bu hususların çoğunu edinmiş kişileri kapsamaktadır (Oğuz, 1994, s.21).

Âşık edebiyatı oluşumu konusunda araştırmacılar farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların bu konuya yaklaşımı genellikle geleneği temsil eden âşık tipi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu gelenekte

sanatçının önemli bir yeri olmakla birlikte geleneğin de öneminin göz ardı edilmemesi gerekir. Geleneğin temsilcisi olan âşıklar geleneğin kurallarına değer vermekte ve bu kurallara titizlikle uymaktadırlar. Bu bakımdan âşık edebiyatının ürünleri ve temsilcileri incelenirken bu husus dikkate alınmalıdır (Günay, 2005, s.43).

Âşıklık geleneği Türk kültürünün en eski kurumlarından biridir. Âşıklık geleneği geçirdiği tüm değişim ve dönüşümlere rağmen varlığını günümüze kadar taşımıştır (Özarslan, 2001, s.1). Anadolu'da ancak XV. Yüzyıldan sonraki gelişim çizgisini takip edebildiğimiz âşıklık geleneğinin tam olarak ortaya çıkışını ortaya koyabilmek zordur. Bu zorluğa sebep olan etkenlerin başında Anadolu'yu yurt tutan Türklerin İslâmiyet'i kabulleriyle birlikte meydana gelen kültür ve edebi alanda geçirilen değişikler gelmektedir (Düzgün, 2005, s.169).

Âşıklık geleneği ve âşık edebiyatı Anadolu'da yaşanan kültürel değişikliklerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. İslâmiyet'ten önce ozan-baksı geleneğinin bir devamı olarak görülen âşıklık aslında yeni işlevlerle Anadolu'da var olmuştur. Âşık, özellikle İslâmiyet'in kabulü ve Arap-Fars edebiyatlarının etkisiyle Anadolu'da meydana gelen yeni kültürel iklimin sanatçısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni dinin kabulü ve kültürel yaşamdaki bu değişiklikler halkın ihtiyaçlarına cevap veren bir edebiyat anlayışını doğurmuştur.

2.Çukurova'da Âşıklık geleneği

Doğu Anadolu ve Çukurova yöresi, âşıklık geleneği ve bu geleneğin bir parçası olan âşık edebiyatı ürünlerinin canlı bir şekilde değişik kültürel ortamlarda ortaya koyulduğu iki bölgedir. Çukurova yöresinde Karacaoğlan geleneği ile birlikte başlayan ve zenginleşerek süren bir âşıklık geleneğinin ışığında önemli âşıklar yetişmiştir.

"Cumhuriyet'le birlikte başlayan yenileşme, devlet idaresinden eğitim sistemine kadar her konuyu içeren değişiklikler toplumun zevk, estetik, düşünce ve değer yargılarının da değişmesine sebep olmuştur. Cumhuriyet dönemine kadar hemen hemen aynı söz malzemesini ve mazmunlarını kullanan âşık tarzı edebiyat, kendini yeniledi, estetik kaygının yanı sıra doğru ve iyiyi yansıtmaya büyük özen göstermeye başladı" (Arı, 2009, s.34).

Âşıklık geleneği ve âşık edebiyatı dönemin koşullarına uygun olarak geçirdiği değişim ve dönüşümlere rağmen varlığını sürdürmektedir. Kimi uzmanlar bu geleneğin XX. yüzyıl başlarında bittiğini söylemelerine rağmen geleneğin başta Doğu Anadolu ve Çukurova olmak üzere belli bazı yörelerde sürdüğünü görüyoruz (Turgut, 1995, s.96).

"Adana (Çukurova) yöresindeki âşıklık geleneği, Kars-Erzurum yöresindeki kadar sistemli olmasa da bu gelenek bugün canlı olarak devam etmektedir. Örneğin yurt çapında isim yapmış olan Halil Karabulut, Kul Mustafa, Feymani, Vahap Kocaman, Hacı Karakılçık ve İmami bölgemizin yetiştirdiği usta âşıklardır. Yine bu ustaların yetiştirdiği Osman Akçay, Dertli Polat, Eyyubi, Arzu Bacı, Garip Mustafa gibi genç âşıklar da bu geleneğin yöremizde devam ettiğini ve bundan sonra da çağın koşullarına uyarak devam edeceğini göstermektedir" (Turgut, 1995, s.96).

"Adana'da usta-çırak ilişkisinin olmaması, yakın çevrenin dışında, dış dünyayla bağlarının, gezginci âşıklık geleneği olmadığı için, az olması, yakın zamana kadar sazsız geleneğin sürdürülmesi nedeniyle eski, köklü bir âşıklık geleneği oluşmamıştır. Göçlerle gelen âşıklar Anadolu âşıklık geleneğini Adana'ya taşımışlardır. Gâvurdağlı âşıkların da yöreye göç etmesi geleneği pekiştirmiştir. 1960'lı yıllardan sonra

çevreye açılan, birbirlerini tanıyan âşıklar bir gelenek oluşturmaya başlamışlardır. Ancak günümüzde âşıklığın bu denli yaygın olduğu ve Karacaoğlan, Dadaloğlu kültürüyle beslenen bir yörenin âşıklık geleneği olmaması düşünülemez. Doğulu âşıklarla aynı olmasa da Adana'ya özel diye niteleyebileceğimiz bir âşıklık geleneği vardır" (Artun, 1996, s.27).

"Yurt çapında âşıklık geleneğindeki yer yer zayıflama Osmaniye âşıklık geleneğinde de kendisini gösterir. Zaten Osmaniye'nin güçlü âşıkları, Osmaniye dışındaki âşıklık geleneğinin yoğun olarak yaşandığı bölgelerden gelen kişilerdir. Buna rağmen âşıklık geleneği Osmaniyeli birkaç âşığın gayreti ile varlığını sürdürmeye devam etmektedir. Bunun dışında, yaşayan âşıkların çıraklarının olmaması Osmaniye'de genç kuşaktan âşıkların yetişmemesi anlamına gelmektedir. Gerek Osmaniye doğumlu, gerekse Osmaniye'ye göçle sonradan gelen âşıkların hepsinin ustasının olmaması da âşıklık geleneğinin geleceğini göstermektedir" (Karaburç, 2007, s.224).

Adana ve Osmaniye yörelerini içerisine alan Çukurova bölgesi âşıklık geleneği günümüzde varlığını devam ettirmektedir. Yörede, Doğu Anadolu ile karşılaştırıldığında, çok köklü bir âşıklık geleneği olmasa da, özellikle Doğulu âşıkların ve yöreye sonradan göç eden âşıkların etkisiyle, zamanla güçlenmiş ve önemli temsilciler yetişmiştir. Yörede Karacaoğlan ve Dadaloğlu gibi çok önemli âşıkların bir gelenek oluşturması da âşıklığın sevilmesine ve gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır. Âşık sayısı ve âşıkların toplum içerisindeki yerleri noktasında da Çukurova yöresi Türkiye'de önemli bir âşıklık merkezi olma özelliğini korumaktadır.

3.Âşıklık geleneğinde nasihat

İnsanoğlu geçmişten günümüze toplumsal yaşam içerisinde edindiği tüm tecrübeleri gelecek kuşaklara aktarma sorumluluğu duymuştur. Türkçe Sözlükte, "bir kimseye yapması veya yapmaması gereken şeyler için yol göstermek, nasihat etmek" (Türkçe Sözlük, 2005, s. 1534) olarak tanımlanan öğüt vermek zaman içerisinde kişisel ve toplumsal alanda yaşanan zorlukların ve sıkıntıların bir daha yaşanmaması için elde edilen birikimin dinamik bir şekilde geleceğe taşınmasına destek olur. İşte bu noktada şairler de ortaya koydukları eserlerle topluma örnek olmuş, neleri yapıp neleri yapmamaları noktasında onlara örnek olmayı amaçlamışlardır.

Geleneksel kültür varlığımızın önemli bir ayağını oluşturan âşıklık geleneğini temsil eden âşıklarımız içinde yaşadıkları toplumu, yaşanan bireysel ve toplumsal sorunlardan yola çıkarak, ikaz etmeyi ve yol göstermeyi görev bilmişlerdir. Âşıklar, ozan-baksı geleneğinden günümüze topluma örnek olma, öncülük etme, sorunları dile getirme gibi işlevleri yerine getirmişlerdir.

"Gerek sağlığında gerekse öldükten sonra, fikirlerinin toplum üzerinde etkili olmasını düşünen âşıklar da şiirlerinde nasihat konusuna oldukça önem verirler. Şiirin gücünü kullanarak toplumu ikaz ve insanca yaşama fikrini empoze etmek için, bir bakıma kendilerini vazifeli sayan âşıklar, divan şairlerinde olduğu gibi başlı başına eser vücuda getirmemişlerse de nasihat konulu şiirler söylemişlerdir (Kaya, 2000, s. 268). "Âşık tarzı şiirde didaktik (öğretici) şiirlere "nasihat" adı verilir. Bir şeyi öğretmek, bir düşünceyi tanıtıp yaymak için yazılan şiirlerdir. Âşıklarda öğretici olmak yaygın bir nitelik olduğu için halk şiirlerinin çoğunda az veya çok öğreticilik özelliği vardır" (Artun, 2008, s. 131).

Âşıkların şiirlerinin büyük bölümünün nasihat tarzı şiirlerden oluştuğunu aktaran Boratav bu tür ile ilgili şu bilgileri veriyor: "Öğüt vermek, türlü bilgileri öğretmek, yaşamın çeşitli cilveleri ile edinilmiş tecrübelerden ve onlardan çıkarılabilecek derslerden dinleyicilerini yararlandırmak amacıyla âşığın

söylediği şiirlerdir" (Boratav, 1969, s. 29). Âşıklar arasında öğretici olmak çok yaygın bir niteliktir. Âşık tarzı şiirin çoğunda az veya çok ölçüde öğreticiliğe rastlanabilir. Yalnızca öğüt için yazılan atasözü destanlarından, dinî-tasavvufî şiirlere varana kadar her çeşit şiir içinde didaktik ögeye rastlanır. Bu nedenle bu tür şiirlerin belli özelliklerinden bahsetmek zordur (Başgöz,1968, s.15). Âşıkların şiirlerin büyük bölümünde öğreticilik kendini hissettirse de özellikle belirli bir konuda nasihat etmeyi, öğretmeyi amaçlayan müstakil eserler de vardır.

4.Âşık Dursun Yeşiloğlu ve nasihat konulu şiirleri

Tam adı Mehmet Dursun Yeşiloğlu olan âşık 1959 yılında Osmaniye/Düziçi'nde doğmuştur. Askere gidene kadar çiftçilik ve hayvancılık ile uğraşan âşık askerlik görevini tamamlamasının ardından belediyede işe başlamıştır. 2000-2008 yılları arasında çeşitli yerel radyolarda sunuculuk yapmıştır. Âşık ilk ve ortaöğretimini Düziçi ilçesinde tamamlamıştır. Başarılı bir öğrencilik hayatı olmasına rağmen çeşitli sağlık sorunlarından dolayı öğrenimini sürdürememiştir. 1983 yılında âşıklığı ve şiirlerine etki eden eşiyle evlenmiştir (Karakaş, 2016: s. 355, 368).

Âşık Dursun Yeşiloğlu'nun fiziki özellikleri; 1.84 cm boyunda, 65 kg. ağırlığında, kumral, kahverengi göz rengine sahip ve saçlar yer yer dökülmüş. Yeşiloğlu, kendisini çok uysal, kendisiyle barışık bir insan olarak tanımlamaktadır. Diğer insanları da çok seven duygusal bir yapıya sahip ve özel günlere çok önem vermektedir. Dursun Yeşiloğlu dindar bir insan olduğunu ve inanç konusunun asla taviz vermeyeceğini, kendisi için çok önemli bir konu olduğunu belirtmektedir. Âşık çocukluğundan bu yana çok büyük sıkıntılar çekmiş; fakat bunlar karşısında bir gün "of" bile dememiştir. Bu yönünü çok seven âşık hayatla barışık olmasını da insanlara kin tutmamasına bağlamaktadır (Karakaş, 2016: s. 355, 368).

Usta-çırak ilişkisi içerisinde yetişmeyen âşık, usta âşıkları izleyerek sazı ve sözü öğrenmiştir. Âşık Yeşiloğlu'nun yetiştirdiği bir çırağı yoktur. Şiirlerinde "Dursun" ve "Yeşiloğlu" mahlaslarını tercih eden âşık mahlaslarını kendisi seçmiştir. Yeşiloğlu'na rüyasında pir elinden bade sunulmuştur. Böylece badeli âşık olan Dursun Yeşiloğlu radyo ve televizyonlar ile âşık kahvehanelerinde eserlerini icra etmiştir. Yörede Doğu Anadolu'daki kadar olmasa da âşıklar kış gecelerinde kahvehanelerde bir araya gelerek eserlerini paylaşmışlardır (Karakaş, 2016: s. 355, 368).

Âşık Dursun Yeşiloğlu geleneği temsil eden diğer âşıklar gibi, halk yaşamından seçtiği, gerek duygu gerekse düşünce ağırlıklı konuları halkın diliyle şiirlerinde işlemiştir. Yeşiloğlu nasihat türü şiirlerinde, toplumun sözcüsü olarak üstlendiği sorumluluğu; halkı ahlak, sevgi, dürüstlük gibi kavramlar üzerinden uyarır. Kendi yaşamında gözlemlediği durumlar ve edindiği tecrübeleri dile getirir.

Âşık Dursun Yeşiloğlu'nun konu ile ilgili 18 adet şiiri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Şiirler biçim ve üslûp açısından herhangi bir incelemeye tabi tutulmamıştır. İçerik analizi yöntemiyle yapılan inceleme sonucunda ortaya çıkan ve nasihatin farklı yönlerinin ortaya koyulduğu 7 farklı başlık altında şiirler değerlendirilmiştir. Bu başlıklar altında verilen mesajları en net şekilde ortaya koyan dörtlüklere örnek olarak yer verilmiştir. Şiirlere âşık ile yapılan görüşmede elde edilen ses kayıtlarının deşifre edilmesi ile ulaşılmıştır. Âşığın nasihat türü şiirleri şu başlıklar altında incelenmiştir:

4.1.Toplumsal adalet

Âşık, toplumda adalet kavramının yerleşmesinin, adaletin her daim yerini bulmasının, toplumu oluşturan bireylerin yarınlara daha umutlu bakabilmeleri için gerekli olduğunu savunur.

Kokusu geçmeyen, çiçekler açar
Adalet yerini bulduğu zaman
İnsanlar yarına umutla bakar
Adalet yerini bulduğu zaman (K1)

Âşık Yeşiloğlu, toplumda; mazlumların gördükleri haksızlıklar karşısında boyun bükmedikleri, kimseye minnet etmedikleri, ayrılık değil birliğin, bölünmezliğin var olabilmesinin ancak adalet ile mümkün olabileceğini vurgular.

Mazlumların asla boynu bükülmez
Kimseye yerinmez, yaşı dökülmez
Ayrılık gayrılık, olup bölünmez
Adalet yerini bulduğu zaman (K1)

Hak ve hukuk kavramlarının toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğunu aktaran âşık, aynı zamanda bu kavramların ilahi bir duygu olduğunu, kirli akan bir suyu arıtacak kadar da etkili olduğunu ifade etmiştir.

Hak hukuk, hayatın temel taşıdır
İlahi duygudur, cennet aşıdır
Kirli akan suyu bile arıtır
Adalet yerini bulduğu zaman (K1)

4.2.Güzel gönül

Âşık, güzel bir gönle sahip olmanın gerekliliğini vurgulamıştır. Gönlü güzel olan insanları çeşitli benzetmelerle övmüş, aynı zamanda dinleyenlere de güzel bir gönle sahip olmayı öğütlemiştir. Gönül güzelliğinin insanın çevresini güzel görmesine, sevgiyi barındırmasına katkı sağladığını anlatmıştır.

Güzel görür tüm dünyayı
Sevgidir gönlün kalayı
Hem köşkü̈dür, hem sarayı
Gönlü güzel olanların (K1)

4.3.Sevgi

Sevginin tüm insanlar için ne kadar kıymetli bir duygu olduğunu vurgulayan âşık sevmeyi bilmenin nelere kâdir olduğunu çeşitli örneklerle aktarmıştır. Çile, gam, keder ve elem gibi sıkıntıların hepsinin kaybolmasının, gönüllerdeki azabın dinmesinin tek yolu sevmesini bilmekten geçer.

Çile, elem, gam ve keder
Sevmesin bilirsen gider
Ruhlardaki azap biter
Gerçekten sevmesin bilsek (K1)

Âşık Dursun Yeşiloğlu sevginin insanlığın varlığı açısından önemini, sevgiyi insan hayatında önemli ve değerli kimi değer ve kavramlara benzeterek, onlardan yola çıkarak, tanımlama yoluna giderek öğüt

verme görevini yerine getirmiştir. Sevgiyi; âlem, ana, baba, emek ve çaba gibi kutsal değerlerle bir tutarak anlatmıştır.

Sevgi âlem, sevgi oba
Sevgi ana, sevgi baba
Sevgi emek, sevgi çaba
Sevgi gönüldür, gönüldür (K1)

4.4.Kötüden uzak durmak

Âşık kötü insanlardan uzak durulması gerektiğini; ikiyüzlü, yalancı, dürüst olmayan, kötü dilli ve hırsızlık yapan sıfatlarını vurgulayarak anlatmıştır. Zehir dilli insanların açtıkları yaranın kapanmayacağını, gönül dışında tüm kavramların boş olduğunu "ayı derisi post olmaz" sözüyle vurgulamıştır.

Gönül haktır, yalan bundan gerisi
Asla post olmaz, ayı derisi
Kapanmaz ilaçla, gönül yâresi
Zehir dilli insanlardan uzak dur (K1)

4.5.Dünyanın gelip geçiciliği

Dünyada sahip olduğumuz tüm zenginliklerin hepsinin geçici olduğunu vurgulayan âşık ölüm geldiğinde geriye kalanın mal ve mülk değil güzel gönüllü olmak, insan doğup insan kalmak olduğunu öğütler. Görünüşte zayıf ve etkisiz görünenin aslında göründüğünden çok daha kuvvetli olabileceğini hatırlatır.

Gönül almak, gönül eri olmaktır
Meziyet ki insan doğup kalmaktır
Büyüdükçe bir kararda durmaktır
Çok küçük var, irilerden makbuldür (K1)

Güvenme mülküne, etiketine
Bir gün toprak, yorgan olur üstüne
Yeşiloğlu'm, aşkı çaldır teline
Şükret halin, birilerden makbuldür (K1)

4.6.Ölüm

Âşık ölümün tüm canlılar için kaçınılmaz olduğu gerçeğinden yola çıkarak fiziksel güzellik, mal mülk, makam ayırmadan her insanın ölümü tadacağını vurgulamıştır. Yalnızca kötüler, ihtiyarlar değil, genç ve güzel olanlar için de kaçınılmaz son aynıdır. Ölümden sonra geriye kalan eserdir. İnsan geride bıraktığı eserler ile anılacaktır.

Azrail kapıyı çaldığı zaman
Amir memur dinlemiyor sevgilim
Vakit niyet gelip durduğu zaman
Dertli dersiz dinlemiyor sevgilim (K1)

Sırma saçlar topukları döğse de
Güzel deyi âlem onu öğse de
Malın mülkün hesabını bilmese
Zengin fakir dinlemiyor sevgilim (K1)

Beden ölür eser yaşar
Seller büyür, nehir taşar
Bütün beyler, padişahlar
Bir gün toprak olacaktır (K1)

4.7.Hayatın-dünyanın kıymetini bilme

Âşık yaratılmışların en şereflisi olarak, dünyada tüm varlıkların insan için yaratıldığından hareketle, insanın başta kendi bedeni olmak üzere çevresindeki tüm nimetlerin kıymetini bilmesi gerektiğini vurguluyor. İyilikte olduğu gibi günah da nefis de insanda bulunur. Bunu idrak eden insan güzel ahlâk ve aşk ile yaşamalıdır.

Yüce Allah bir şaheser yaratmış
İnsansın, insanca yaşamasın bil
Bedeninde bin bir ibret donatmış
İnsansın, insanca yaşamasın bil (K1)

Şeytan da günah da nefsin de sensin
Aşkı arıyorsan gönlünde senin
Yeryüzünde her şey emrinde senin
İnsansın, insanca yaşamasın bil (K1)

Hayat ahlak ile güzeldir ancak
Ömür, bodur yaprak dökecek ağaç
Servetin iki taş, bir öbek toprak
İnsansın, insanca yaşamasın bil (K1)

5.Sonuç

Ozan-baksı geleneğinden günümüze uzanan âşıklık geleneği ve âşık edebiyatının temsilcileri olan âşıklar içinde yaşadıkları topluma kayıtsız kalmamışlardır. Topluma öncülük etme yanında aynı zaman da toplumun sözcülüğünü de üstlenmişlerdir. Halkın yaşadığı türlü sorunu dile getirirken acıyı da sevinci de paylaşmışlardır. Âşıklar topluma karşı üstlendikleri görevin bir gereği olarak zaman zaman bazı konularda halka nasihat etmeyi de ihmal etmemişlerdir. Özellikle mevcut koşullarda toplumda yaşanan sorunları gözlemleyen âşıklar halkın aynı durumları yaşamaması için onlara öğütleme türünde şiirlerle seslenmişlerdir. Bütün bunların yanında ölüm, din, ahlâk gibi konulardaki düşüncelerini ve değer yargılarını yine aynı tür şiirlerde dile getirmişlerdir.

Bu çalışmada nasihat türü şiirlerini işlediğimiz Âşık Dursun Yeşiloğlu eserlerinde, toplumda yaşanan tüm sorunların temelinde adalet, hak ve hukuk konusundaki eksiklikler olduğundan yola çıkarak, ancak toplumsal adaletin sağlanmasıyla istenen toplum düzenine kavuşulabileceğini söyler. Toplumdaki en kutsal değerler arasında gösterdiği güzel gönül ve sevginin toplumda dayanışmayı artırdığını vurgular. Dünyada insanların edindikleri tüm maddi zenginliklerin hepsinin gelip geçici olduğunu aktaran âşık ölümün hiç hatırdan çıkarılmaması gerektiğini öğütler. Dünyada Allah tarafından bahşedilen tüm güzellikler insanlar için kıymetinin bilinmesi gereken zenginliklerdir. Âşık verdiği bu mesajlarla içinde yaşadığı toplumun daha yaşanır bir hale gelmesi için çabasını ortaya koyar. Böylelikle âşıklığın kendisine yüklediği topluma karşı sorumluluğu şiirleriyle yerine getirir.

Sözlü kaynak

K1: Mehmet Dursun Yeşiloğlu, 1959, Lise, Emekli, Düziçi/Osmaniye, Görüşme Tarihi: 23.03.2017

Kaynakça

Arı, B. (2009). Adana'da geçmişten bugüne âşıklık geleneği. Adana: Adana Büyükşehir Belediyesi Altın Koza.

Artun, E. (1996). Günümüzde Adana âşıklık geleneği (1966-1996) ve Âşık Feymani. Adana: Adana Valiliği İl Kültür Müdürlüğü.

Artun, E. (2008). Âşık edebiyatı araştırmaları. Adana: Karahan Kitabevi.

Başgöz, İ. (1968). İzahlı Türk halk edebiyatı antolojisi. İstanbul: Ararat.

Boratav, P. N. (1969). 100 soruda Türk halk edebiyatı. İstanbul: Gerçek.

Çıblak, N. (2009). Âşık Devai hayatı sanatı şiirleri. Mersin: Ajansfener Matbaa Reklam.

Düzgün, D. (2005). Âşık edebiyatı, Türk Halk Edebiyatı El Kitabı. Ankara: Grafiker.

Günay, U. (2005). Türkiye'de âşık tarzı şiir geleneği ve rüya motifi. Ankara: Akçağ.

Karaburç, M. (2007). Osmaniye merkez ilçede âşıklık geleneği. Osmaniye: OFAD Kültür.

Karakaş, A. (2016). Çukurovalı bir âşık: Dursun Yeşiloğlu. *21. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu*, Üsküp, s. 355-368.

Kaya, D. (2000). Âşık edebiyatı araştırmaları. İstanbul: Kitabevi.

Köprülü, M. F. (2004). Edebiyat araştırmaları 1. Ankara: Akçağ.

Oğuz, M. Ö. (1994). Yozgat'ta halk şairliğinin dünü ve bugünü. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Özarslan, M. (2001). Erzurum âşıklık geleneği. Ankara: Akçağ.

Sakaoğlu, S. (1989). Türk saz şiiri, Türk Dili-Türk Halk Şiiri Özel Sayısı. Ankara: TDK.

Turgut, O. (1995). Adana'da âşıklık geleneği ve yaşayan Adanalı âşıklar. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Türkçe Sözlük (2005). Öğüt maddesi, Ankara: Türk Dil Kurumu.

33- Şiddet ögeleri bağlamında "Don Kişot" romanı

Tuba KAPLAN ALPTEKİN[1]

APA: Kaplan Alptekin, T. (2021). Şiddet ögeleri bağlamında "Don Kişot" romanı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 529-554. DOI: 10.29000/rumelide.1032437.

Öz

İnsanlara kötülük yaptığını düşündüğü devler olarak gördüğü yel değirmenleriyle savaşmasıyla bilinen ve her çocuk tarafından kitabı okunmasa da çizgi filminin mutlaka izlendiği bir kahraman olan Don Kişot, dünya edebiyatında öyküden romana geçişin ilk örneği olarak görülmektedir. Şövalye kitaplarını okumaktan büyük haz alan kahraman, zamanla oradaki olaylarla kendini özdeşleştirmeye başlar ve şövalyeliğini ilan eder. Bu çalışmanın amacı, Miguel de Cervantes'e ait Don Kişot romanında yer alan şiddet ögelerini incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışmanın veri kaynaklarını farklı yayınevlerine ait beş Don Kişot kitabı oluşturmaktadır. Kitaplardan elde edilen veriler betimsel analizle sunulmuştur. Ortaya çıkan bulgular frekanslar hâlinde tablolarda gösterilmiş ve kitaptan örnek cümlelerle desteklenmiştir. Çalışmanın sonucunda Don Kişot romanında şiddet unsurları duygusal, fiziksel, ekonomik ve cinsel şiddet olmak üzere dört temada toplanmıştır. Duygusal şiddet teması alay etmek, hakaret etmek, intikam, küçümsemek ve tehdit olmak üzere beş; cinsel şiddet teması ilişkiye girmek ve çıplaklık olmak üzere iki; ekonomik şiddet teması hırsızlık ve yağmalamak olmak üzere iki; fiziksel şiddet teması dövmek, yaralamak, vurmak, öldürmek ve saldırmak olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Eserde şiddetin yoğun olarak işlendiği ve en fazla duygusal şiddet temasıyla ilgili iletilere yer verildiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak incelenen eserlerin ilkokul öğrencileri tarafından okutulmaması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Don Kişot, şiddet, şiddet ögeleri, fiziksel şiddet, duygusal şiddet

"Don Kişot" novel within the context of violence elements

Summary

Don Quixote, who is known for fighting windmills, which he sees as giants that he sees as doing harm to people, and a hero whose cartoons are definitely watched by every child, even if his book is not read, is seen as the first example of the transition from story to novel in world literature. The hero, who takes great pleasure from reading the knight books, begins to identify himself with the events there and declares his knighthood. The aim of this study is to examine the elements of violence in the novel Don Quixote by Miguel de Cervantes. The data sources of the study, in which the qualitative research approach is adopted, are five Don Quixote books belonging to different publishers. The data obtained from the books are presented with descriptive analysis. The resulting findings are shown in the tables as frequencies and supported by example sentences from the book. As a result of the study, the elements of violence in the novel Don Quixote were gathered under four themes as emotional, physical, economic and sexual violence. The five themes of emotional violence are ridicule, insult, revenge, belittlement and threat; two themes of sexual violence are intercourse and nudity; two themes of economic violence are theft and looting; The theme of physical violence is grouped under

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü (Kilis, Türkiye), tubakaplan27@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7813-0679 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032437]

five categories as beating, injuring, hitting, killing and attacking. It has been determined that violence is handled intensely in the work and messages related to the theme of emotional violence are mostly included. As a result of the research, it has been suggested that the book Don Quixote, whose target audience is children, should be purified from the elements of violence and published.

Keywords: Don Kişot, violence, elements of violence, physical violence, emotional violence

Giriş

Günümüzde şiddet olaylarının her geçen gün daha da arttığı tartışılan bir konudur. Gündemi sık sık meşgul eden bir konu olması akıllara "Geçmişte şiddet olayları yaşanmadı mı?" sorusunu getirmektedir. Teknolojinin olmadığı ya da bu kadar gelişmediği bir dönemde insanların şiddetten haberdar olmaları oldukça zordur. Günümüzde kitle iletişim araçlarından dolayı şiddet, daha görünür duruma gelmiştir ve şiddet haberleri sosyal medya mecraları vesilesiyle çok hızlı bir şekilde yayılmaktadır.

Hayatın içine bu denli yerleşen şiddetin tanımına bakılacak olursa "Bir kişi ya da grubun başkalarına karşı fiziksel olarak zarar vermesi. Patlayıcı olması ve yaralama, yok etme amacını gütmesi nedeniyle saldırganlık eyleminin uç noktası." (Abay ve Tuğlu, 2000: 22) şeklinde tanımlanırken Akkaş ve Uyanık tarafından bir hareketin bir gücün derecesi, sertlik; karşıt görüşte olan kişileri inandırma veya uzlaştırmak yerine kaba kuvvet kullanma; duygu ve davranışta aşırılık (2016: 32) şeklinde izah edilmektedir. Mavili Aktaş'a göreyse (2006: 13) "Bireyin bedensel ve ruhsal açıdan zarar görmesine, yaralanmasına ve sakat kalmasına neden olan bireysel ve toplu hareketlerin tamamı"dır. Şiddetle ilgili olarak araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılsa da tanımların ortak noktası şiddete maruz kalan kişinin gerek fiziksel gerekse psikolojik olarak zarar görmesi ve tüm bunların hayat kalitesini düşürmesidir.

Şiddet olaylarının gündemde konuşulan bir konu olması, çevremizde şiddet olaylarına tanık olmak ailelerin çocukları için endişelenmelerine neden olmaktadır. Öyle ki çocukların izlediği çizgi filmlerde hatta okuduğu kitaplarda bile şiddet ögelerine rastlamak olası bir durum hâline gelmiştir. Hedef kitlesi çocuk olan eserlerde şiddetin yer alması çocuk edebiyatı eserlerinin amacının dışına çıkmaktadır. Çünkü çocuk edebiyatı eserlerinin amacı çocuğun gelişimine büyük ölçüde katkı sunmak, onlara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak, gelecekte karşılaşmaları muhtemel olaylar ve kişiler hakkında deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktır (Yılmaz ve Destegüloğlu, 2019: 416). Bu nedenle çocuklara kitap seçerken çocuğun ilgi alanına giren, rol model olarak seçebileceği kahramanlardan oluşan ve onu olumlu yönden etkileyen kitaplar seçmek gerekmektedir, bazı kitaplar içinde taşıdığı olumsuz iletilerle çocuklara kötü örnek olabilmektedir. Çünkü çocukları şiddete yönlendirebilecek türdeki medya unsurlarından biri de çocuk kitaplarıdır (Yavuzer, 2009: 243). Bu kitaplarda çocuğu şiddete teşvik edecek iletilere rastlanmaktadır. Bu sebeple de çocuklara sunulacak her türlü edebi ürünün çok dikkatli bir kontrol sürecinden geçirilmesi gerekmektedir (Demirel ve Kökçü, 2019: 150).

Okudukları kitaplardaki olumlu ve olumsuz iletilerin çocukları etkilediği gerçeğinden yola çıkarak kitapların çocuğa göre olmasının büyük önem taşıdığı söylenebilir. Çocuğa görelik ilkesi çocuk edebiyatı açısından önemli bir kavramdır ve çocuk edebiyatı eserlerinin seçiminde önemli rol oynamaktadır. Mustafa Ruhi Şirin'e göre; çocuklar için yapılacak edebiyat, çocuğun büyüme ve gelişme çağlarına, psikolojisine, sözcük ve kavram ilgisine, algılama dünyasına uygun bir duyarlılık taşımalıdır (1998: 19). Dilidüzgün (1996: 27), çocuğa göreliği, çocuk gerçekliğini ele alma ve onun dünyasına paralel bir dünya kurgulamak olarak kabul eder. Çer (2016a: 86), çocuğa göreliği; dilin ve resmin anlatım gücü, karakterin

nitelikleri, eylem ve davranışları, iletilerin türü, konunun özellikleri, kurgunun düzeyi; kitabın ve görsellerin boyutu, kapağın dikkat çekici olması, kâğıdın ve cildin kalitesi, sayfa düzeni, harflerin türü, görsellerin niteliği; kurgudaki mantık yanlışlıkları, toplumsal cinsiyetçi yaklaşım, geleneksel yargılar, denetimci ve baskıcı anlayış, kaderciliği ve boş inançları onaylayan anlayış, siyasal öğüt ve emirler, araştırmayı körelten, girişimciliği engelleyen durumlarla ilgili çocukla kitap arasındaki ilişkide, kitabın niteliklerinin hem yazın olma ilkelerine hem sanatçı duyarlığına hem de çocuk gerçekliğine uygun olmasını sağlayan tüm değişkenlerin toplamı olarak değerlendirir. Çocuğa görelik, bir eserin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, eğilimlerini göz önünde bulunduran konuları işleme, yaş dönemlerine göre değişen özelliklerini dikkate alma, biçimsel niteliklerde olma, dil ve anlatım yönünden çocukların rahatça anlayabilecekleri düzeyde olma, çocukların duygu ve düşüncelerinin gelişimine katkı sağlaması özelliklerini taşımasıdır(Sezer, 2020; Küçük, 2005).

Araştırmacılar çocuğa göreliğin çocuk edebiyatındaki önemini ve niteliklerini yaptıkları tanımlarda her hangi bir tür belirtmeden ortaya koymuşlardır. Güleryüz ise (2003: 261), çocuğa göre olan bir öykünün taşıması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Öyküler, çocukların gelişim seviyesine uygun olmalıdır.
- Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
- İçeriksel örüntü uygun olmakla birlikte doğrudan ders vermek yerine aktarılan mesajı çocuğun kendisinin bulması sağlanmalıdır.
- Dili anlaşılır olmakla birlikte çocuğun dil evrenini geliştirmelidir.
- Çocuğun duygularına ve çocuk gerçekliğine uygun olmalıdır.
- Çocuğun estetik bilincini geliştirmelidir
- Doğrudan mesajlarla değil de bilinçaltına gönderdiği mesajlarla çocukta okuma isteği uyandırmalıdır.

Güleryüz (2003), çocuklar için öykülerin önemine dikkat çekerken çocuğa göreliğin kapsamının genişliğini de ortaya koymuştur. Okuma alışkanlığı kazandırmak açısından edebiyat ürünlerinin katkısı büyük olmakla birlikte, araştırmacı bu noktada öykünün önemine temas etmiştir.

Dünya edebiyatında öyküden romana geçişin ilk örneği olarak kabul edilen Don Kişot, çocuklar tarafından çok sık okunan eserlerden biridir. Çocukların ilgisini çekebilecek özelliklere sahip Don Kişot'un içeriği şöyledir: Don Kişot'un en büyük hobisi şövalye romanları okumaktır ve kitaplardaki dünyaya kendisini o kadar çok kaptırır ki kendisini şövalye olarak görmeye başlar. En büyük amacı okuduğu kitaplardaki şövalyelerin yaptığı gibi dünyadaki haksızlığı ve kötülüğü ortadan kaldırmak ve insanların mutlu olmasını sağlamaktır. Zayıf ve çelimsiz atı Rocinante'ye biner ve çeşitli vaatlerle yanına çektiği Sanscho Panza'yla yolculuğa başlar. Hayal dünyasında yaşayan kahraman, yel değirmenlerini insanlara zarar veren devler olarak görür ve onlarla savaşmaya karar verir. Bu savaştan zararlı çıkan Don Kişot, bu süreçte birçok macera yaşar ve sonra köyüne döner, ölümüne yakınken aklı başına gelse de artık her şey için çok geçtir.

Alanyazındaki Don Kişot'la ilgili çalışmalar incelendiğinde eserdeki şiddet iletilerine ilişkin herhangi bir çalışma yapılmamış olması bu çalışmanın ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Eseri şiddet ögeleri bağlamında değerlendirerek öğretmenlerin "Bu kitabı çocuklara okutmalı mıyım ya da okutmamalıyım?" sorusunun cevabını bulmasına yardımcı olacağından dolayı çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada eseri şiddet ögeleri bağlamında incelemek amaçlanmış ve bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Don Kişot romanında hangi şiddet iletileri geçmektedir?

2. Don Kişot romanında şiddet türlerinden hangisi daha yoğun kullanılmıştır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187).

Veri toplama aracı

Çalışmada incelenen Don Kişot kitaplarının seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 112). Çalışmada beş yayınevi tarafından basılan Don Kişot kitapları incelenmiştir, farklı yayınevlerinde şiddet unsurlarına ne şekilde ve ne kadar yer verildiğini tespit etmek amaçlandığı için örneklem sayısı fazla tutulmuştur. Kitaplar seçilirken baskı yılının günümüze yakın olmasına ve incelemesinin kolay olması için sayfa sayısının fazla olmamasına dikkat edilmiştir.

Özyürek ve Masalperest yayınlarında anlatılan konuya ilişkin resimlere yer verilmezken Fark, Erdem ve Arkadaş yayınlarında içerikle ilgili resimler vardır. Erdem yayınlarında kitabın hitap ettiği yaş grubu belirtilirken diğerlerinde yoktur.

İncelenen eserlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Eserlere ilişkin bilgiler

Kitap İsmi	Yayınevi	Çevirmen	Yılı	Sayfa Sayısı	Kısaltmalar
Don Kişot	Fark Yayınları	Fatma Burcu Uzunoğlu	2019	86	Ç1 (Çeviri 1)
Don Kişot	Erdem Yayınları	Adem Yaşar	2019	96	Ç2 (Çeviri 2)
Don Kişot	Özyürek Yayınları	Kerim Çetinoğlu	2019	112	Ç3 (Çeviri 3)
Don Kişot	Arkadaş Yayınevi	Ali Aydoğan	2021	93	Ç4 (Çeviri 4)
Don Kişot	Masalperest	Ceren Cevahir Gündoğan	2020	136	Ç5 (Çeviri 5)

Verilerin analizi

Eserler, araştırmacı tarafından ilk olarak fikir sahibi olmak amacıyla okunmuş ve önemli görülen yerlerin altı çizilmiştir. Ardından eserler daha dikkatli okunarak eserlerdeki şiddet unsurları fişlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analizle sunulmuştur. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Araştırmacının dışında bir Türkçe eğitim uzmanı tarafından rastgele seçilen kitaplardan birinin incelemesi yapılmıştır ve veriler karşılaştırılmıştır. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır. Buradaki amaç iki kodlayıcının yapmış olduğu kodlamaların örtüşüp örtüşmediğine bakmaktır. İki kodlayıcı arasındaki kodlama güvenirliğinin .83 olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuç, kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir.

İncelenen eserlerde şiddet unsurları duygusal, fiziksel, ekonomik ve cinsel şiddet olmak üzere dört temada toplanmıştır. Şiddet unsurları ve şiddet ögelerinin geçtiği cümlelerin sıklıkları tablolarda sunulmuştur. Ayrıca eserlerden doğrudan aktarım cümlelerine yer verilmiştir.

Bulgular

Duygusal şiddet temasında yer alan kategoriler

Duygusal şiddet temasında yer alan kategoriler, Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Duygusal şiddet temasında yer alan kategoriler

Tema	Kategori
Duygusal Şiddet	Alay etmek
	Hakaret etmek
	İntikam
	Küçümsemek
	Tehdit etmek

Alay etme unsuruna ilişkin bulgular, Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Alay etme unsuruna ilişkin bulgular

	Eser	f
Alay etmek	Ç1	6
	Ç2	4
	Ç3	-
	Ç4	1
	Ç5	1
Toplam		12

Tablo 3'te eserlerde yer alan alay etme iletilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Alay etme iletisine yönelik en fazla ileti taşıyan eser Ç1'dir. Bunu sırasıylaÇ2, Ç4 ve Ç5 izlerken alay etme iletisine Ç3'te hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Çocuklar tarafından okunan kitaplarda gerek insanların kıyafetleri

gerekse de davranışlarıyla alay edilmesi olumsuz bir öge olarak görülmektedir. Okuduğu kitaptaki karakterleri kendisine rol model alma eğiliminde olan çocuğun bu davranışın birden fazla kişi tarafından yapılmasını olumsuz bir durum olarak görmemesine neden olacaktır. Don Kişot da çocuklar tarafından sıklıkla okunan eserlerden biridir ve eserin bu yönüyle çocuklar için uygun olmadığı söylenebilir. Alay etme iletisiyle ilgili bazı örnekler şöyledir:

İnsanların kıyafetleri ve davranışları alay unsuru olabilmektedir.

Konuşması, giysileri ve hareketleri öyle gülünçtü ki, kadınlar kahkahalar atarak onunla alay etmeye başladılar (Ç1: 8).

Kahkaha seslerini duyan han sahibi, ne olduğunu anlamak için dışarı çıktı. Karşısında, zavallı bir ata binmiş olan, döküntü bir zırh içindeki Don Kişot'u görünce gülmemek için kendini zor tuttu (Ç1: 8).

Kadınlar konuşmanın saçmalığı ve adamın tuhaf giyimi karşısında gülmekten kendilerini alamadılar (Ç5: 8).

İnsanlar saflıklarından yararlanılarak kandırılmaktadır ve bu gülme, alay unsuru olabilmektedir.

Tuhaf davranışlarına bir anlam veremeyen han sahibi, ona şatonun avlusuna gitmesini ve şafak sökene kadar atıyla beklemesini buyurdu. Ertesi gün onu şövalye ilan edecekti. O gittikten sonra da arkasından katıla katıla güldü (Ç1: 9).

Alay etmek kimi zaman toplu olarak yapılmaktadır.

Han sakinleri pencereden ona bakıp gülüşüyorlardı (Ç1: 9).

Az önce sataştığı adamlar ise onunla alay ettikten sonra gülüşmeler eşliğinde yollarına devam etmişlerdi (Ç1: 13).

Kadınlar onun zararsız bir kaçık olduğunu anlayarak gülüştüler (Ç2: 10).

Dük'le Düşes birbirlerine bakıp hikâyeyi bildikleri için gülüştüler (Ç2: 91).

Herkes saatlerce onları anlatıp kahkahalarla güldü (Ç2: 93).

Yabancının sözleri kadınlara çok gülünç geldi. Onun bir deli olduğunu düşünerek, kaçmaktan vazgeçip kahkahalar atarak gülmeye başladı (Ç4: 11).

Don Kişot, çevresindekilerin onunla alay ettiklerini anlayamayacak kadar saf biridir.

Sanşo başını çevirip kikir kikir gülerken Don Kişot hâlâ sevgili Dülsia'sının peşinden yaşlı gözlerle bakıyordu (Ç2: 51).

Hakaret unsuruna ilişkin bulgular, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Hakaret unsuruna ilişkin bulgular

	Eser	f
Hakaret Etmek	Ç1	2
	Ç2	15
	Ç3	13
	Ç4	8
	Ç5	3
Toplam		41

Tablo 4'te eserlerde yer alan hakaret iletilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Hakaret etme iletisine yönelik en fazla ileti taşıyan eser Ç2'dir. Bunu sırasıyla Ç3, Ç4 ve Ç5 ve Ç1 izlemektedir. Kitaplarda yoğun şekilde (41) hakaret edici sözlerin yer alması eserin olumsuz yönünü oluşturmaktadır. "*Diğer kadınlar da birbirinden ağır hakaretlerde bulunduktan sonra homurdanarak çekip gitti." (Ç4: 48)* ifadesinden yola çıkarak çocuklar, insanların birbirlerine hakaret etmelerini olağan bir durum olarak düşünebilirler. Hakaret edilen kişiye söylenen sözler çocuğun psikolojisini olumsuz olarak etkileyerek öz güvenini yitirmesine, çekingen olmasına, içine kapanmasına neden olabilmektedir. Kitaplarda Don Kişot yardımcısı Sancho Panza'yı azarladığında ve hakaret ettiğinde Sancho'nun üzüldüğü hissettirilmiştir. Aşağıda hakaret etmekle ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir:

"Zavallı mahlûk!" dedi Don Kişot ve hiçbir ödeme yapmadan atına bindi (Ç1: 26).

Adi yaratıklar! diyerek onlara emirler verdi (Ç1: 62).

Şeytan suratlı iblis büyücüler (Ç2: 28).

Çek kılıcını namussuz alçak, hain, kalleş! (Ç2: 39).

Bir daha miğferime tas diye hitap edecek olursan ebediyen vali olamazsın cahil budala (Ç2: 39).

Bu altın miğferi birtakım budalalar anlaşılan başka amaçlar için kullanmıştır (Ç2: 39).

Bunlar zannettiğimden de güçlü düşmanlar. Ancak iblisler bu kadar hızlı hareket edebilir. Fakat kalkanımı ne kadar iyi kullandığımı bilemez bu alçaklar (Ç2: 43).

Emin misin sersem, bunlar bana cılız eşeklere binmiş üç zavallı köylü kadın gibi görünüyor (Ç2: 50).

Bırakın o küstah aslanları da derslerini vereyim (Ç2: 55).

İşin bitmedi korkak herif (Ç2: 60).

Kurtarılması işi bana düşüyor, anladın mı geri kafalı? (Ç2: 69).

Sen bizim işimize niçin karışıyorsun be bunak adam, diyerek Sanşo'yu bir güzel dövdüler (Ç2: 75).

Bir daha asla böyle zevzeklikler etme olmaz mı? (Ç2: 77).

Onların aptallıkları yüzünden böyle durumlara düştüğümüz oluyor (Ç2: 79).

Aptal doktor, beni açlıktan öldürecek (Ç2: 86).

Namussuz alçaklar, bu hakaretinizi kanınıza ödeyeceksiniz (Ç2: 16).

Böyle sözlerle beni kandıramazsınız. Namussuz alçaklar!.. (Ç2: 28).

Alçak namussuzlar, daha ben karaya ayak basmadan saldırmaya başlıyorsunuz ha! (Ç2: 73).

Çok utanmıştı ve içinden Sancho'ya küfredip duruyordu (Ç3: 87).

Kaçmayın alçak yaratıklar! diye bağırdı (Ç3: 18).

Siz hem aptal hem de kötü hancısınız, dedi Don Kişot (Ç3: 29).

O lanet iksiri kendinize saklayın (Ç3: 30).

Beni dünyaya getiren şanssız anaya lanet olsun (Ç3: 34).

Sancho, sen yeryüzündeki en aptal şeysin (Ç3: 44).

Sancho, kaç kere söyledim, amma gevezesin! Aptallığına bakmadan kurnazlık ediyorsun (Ç3: 47).

Burada ne işin var senin, serseri adam! diye bağırdı (Ç3: 64).

Adalar boğazına sarılır da ölürsün, pis herif! diye bağırdı (Ç3: 64).

Bana bak serseri herif, şu kafesleri hemen şimdi, şu dakikada açmazsan, bir vuruşta arabanın içine sererim seni!, diye bağırdı (Ç3: 80).

Sancho, sen ne budala, soytarı adammışsın! Dedi (Ç3: 90).

Şunu da unutma soytarı (Ç3: 90).

O deli, sen daha deli (Ç4: 19).

Saçmaladığın yeter kaçık herif! (Ç4: 32).

Uyan hey koca tembel! (Ç4: 38).

Diğer kadınlar da birbirinden ağır hakaretlerde bulunduktan sonra homurdanarak çekip gitti (Ç4: 48).

Şeytanın çocukları, tümünüz gelin isterseniz! (Ç4: 72).

Ey nankör hizmetkârım, para kesem sende değil mi? (Ç4: 76).

Bilgisiz olduğunu biliyordum ama bu kadar aptal olduğunu bilmiyordum doğrusu. Beyninde zerre kadar akıl olsaydı, işin sonuna yaklaştığımızı anlardın (Ç4: 77).

Söylediğiniz gibi aptal biriyim ben (Ç4: 77).

"Sen zavallı aptalın tekisin" dedi Don Kişot (Ç5: 39).

"Sen bir kedi, fare, bir rezilsin" diye bağırdı Don Kişot (Ç5: 56).

Ey korkak yaratık! (Ç5: 87)

İntikam unsuruna ilişkin bulgular, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. İntikam unsuruna ilişkin bulgular

	Eser	f
İntikam	Ç1	2
	Ç2	1
	Ç3	1
	Ç4	1
	Ç5	-
Toplam		5

Tablo 5'te eserlerde yer alan intikam iletilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İntikam iletisine yönelik en fazla ileti taşıyan eser Ç1'dir. İntikam iletisine ilişkin toplamda 5 veri tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla Ç2, Ç3 ve Ç4 izlemektedir, Ç5'te ise intikam iletisine rastlanmamıştır. İncelenen eserlerde yoğun olmasa da intikam (5) iletisinin yer alması eserin olumsuz yönünü oluşturmaktadır. Çünkü intikam eserlerde kutsal bir görev olarak işlenmiş ve intikamın alınması gereken bir zorunluluk olarak işlenmesi çocukların gerek ailesine gerekse de arkadaşlarına karşı affedici olmasını engellemesine neden olacaktır. Bu yönüyle de çocukları olumsuz olarak etkilemektedir. Aşağıda intikamla ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir:

Don Kişot, han sahibine "Sizi inciten insanlardan intikamınızı almak, bir şövalye olarak benim görevimdir." dedi (Ç1: 25).

Bir gün bunun öcünü alacağıma ant içiyorum (Ç4: 52).

İntikamını kişinin kendisinin alması gerektiği sezdirilmiştir.

Han sahibi "Eğer biri beni incitirse ondan kendi intikamımı kendim alabilirim." dedi (Ç1: 26).

İntikam kutsal bir görev olarak işlenmiştir.

Hemen onun hakkından gelmek en kutsal görevindir, bunu da unutma (Ç2: 27).

İntikamın alınmadığı takdirde daha kötü şeylere sebep olabileceği düşünülmektedir.

İntikamını alacağı kötülükler, onaracağı hatalar, cezasını vereceği haksızlıklar ve ödeteceği o kadar borç vardı ki bekleyip bunları gerçekleştirmezse doğacak acılardan kendini sorumlu tutacaktı (Ç3: 9).

Küçümsemek / küçük görmek unsuruna ilişkin bulgular, Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Küçümsemek /küçük görmeye ilişkin bulgular

	Eser	f
Küçümsemek	Ç1	1
	Ç2	13
	Ç3	4
	Ç4	4
	Ç5	1
Toplam		23

Tablo 6'da eserlerde yer alan küçümsemek/ küçük görmek iletilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Küçümsemek iletisine yönelik en fazla ileti taşıyan eser Ç2'dir. Bunu sırasıyla Ç3, Ç4, Ç1 ve Ç5 izlemektedir. İncelenen eserlerde yoğun olarak küçümsemek/ küçük görmek (23) iletisinin yer alması eserin olumsuz yönünü oluşturmaktadır. Çünkü incelenen eserlerde insanların maddi durumları, fiziksel özellikleri, köylü olmaları, isimleri küçük görülmeleri ve dışlanmaları için sebep olarak görülmektedir. Özellikle daha küçük yaş gruplarındaki çocukların bunları çevrelerinde uygulamaya çalışmaları mümkün olmaktadır. Bu yönüyle eserin olumsuz özellikler barındırdığı söylenebilir. Aşağıda küçümsemeyle ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir:

Küçümseme eylemi kişinin yüzüne aleni bir şekilde yapılmaktadır.

"Sen ne anlarsın!" dedi, Don Kişot, "Bu çok ünlü ve kıymetli bir miğfer." (Ç1: 34).

Senin gibi asil olmayanlar nasıl benimle böyle konuşmaya cesaret edebilir? (Ç2: 29).

Senin gibi kültürsüz birini fazla azarlayacak değilim (Ç2: 39).

Açıklayayım cahil adam (Ç2: 69).

Kaba ve bilgisiz insan olduğunu her yerde belli etme (Ç3: 90).

Senin kaba bir köylüden, şarlatan bir budaladan başka bir şey olmadığını anladıkları gün, bana da bir yalancı, düzmece şövalye gözüyle bakacaklar? (Ç3: 91).

Hatırını kırmak istemiyorum ama sen de çok oluyorsun be cahil adam! (Ç4: 41).

Bazen cahil cahil konuşuyorsun (Ç4: 70).

İnsanların isimleri küçümsenecek bir unsur olabilmektedir.

Aldonzo mu? Aman ne yakışıksız bir ad. Tam köylü adı (Ç2: 9).

İlk kez senden duyuyoruz böyle matrak bir ismi (Ç2: 53)

Kız güzeldi, ama soylu bir bayana yakışan ada sahip değildi (Ç4: 8).

İnsanların sadece köylü olmaları küçümsenmeleri için yeterli bir sebeptir.

Karım böyle bir rütbeye layık biri değil. Basit bir köylüdür o. (Ç2: 24).

Don Kişot'un Dülsia diye hitap ettiği kadın, tam bir köylü hırçınlığıyla yoluna devam etmek istedi (Ç2: 50-51).

Dülsia'mı büyücülerin çirkin bir köylü kadını hâline getirmesine nasıl göz yumdun? (Ç2: 51).

Sayelerinde nice güzel vakit geçirdiğimiz şu iki saf köylü artık gidiyorlar. Doğrusu sıkıcı hayatımızı budalalıklarıyla bir hayli neşelendirmişlerdi (Ç2: 92).

Zihninde tasavvur ettiği o güzellik timsalinin yerine oldukça çirkin, yamyassı burunlu, yuvarlak yüzlü bir köylü kadını gören şövalye ağzını açmaya cesaret edemiyordu (Ç3: 75).

Bu hainler, Dulcinea'yı yalnız köylü kadını kılığına sokmakla kalmamış, soylu ve güzel kadınlara özgü olan özelliğini de değiştirmişler. Soylu ve güzel kadınlar mis gibi kokar; oysa Dulcinea'yı kısrağına bindirmek için yanına yaklaştığımda burnuma keskin bir sarımsak kokusu geldi (Ç3: 76).

Söylemesi üzücüdür ama ona büyü yapıldı ve çirkin bir köylü kızına dönüştürüldü (Ç5: 94).

Maddi durumun yetersiz olması küçümsenme nedenidir.

Bunlar berbat bir kulübede kalıyorlardı (Ç2: 35).

İnsanlar sadece sözlerle değil bakışlarla da küçük görülebilir.

Don Kişot, başını hafifçe çevirip Sanşo'ya budalalara bakıldığı gibi baktı (Ç2: 38).

Don Kişot'sa her zamanki gibi etrafına küçümseyerek bakıyor ve şaşkın şaşkın kendini süzenlerden dolayı gurur duyuyordu (Ç2: 62).

İnsanlar fiziksel özelliklerinden dolayı da küçümsenmektedir.

Patates suratlı, domates burunlu, şaşı bakışlı kadın ne yapacağını şaşırdı (Ç2: 50).

Zayıf, çelimsiz adamı küçümsediğine bin pişmandı (Ç4: 32).

Tehdit unsuruna ilişkin bulgular, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 7. Tehdit unsuruna ilişkin bulgular

	Eser	f
Tehdit	Ç1	11
	Ç2	11
	Ç3	12
	Ç4	5
	Ç5	7
Toplam		46

Tablo 7'de eserlerde yer alan tehdit iletisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tehdit iletisine yönelik en fazla ileti taşıyan eser Ç3'tür. Tehdit iletisine ilişkin toplamda 46 veri tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla Ç1, Ç2, Ç5 ve Ç4 izlemektedir. İncelenen eserlerde yoğun olarak tehdit (46) iletisinin yer alması eserin

olumsuz yönünü oluşturmaktadır. Çünkü incelenen eserlerde öfke anında ortaya çıkması normal bir durum gibi gösterilmiştir. Tehdidin şekillerine (ceza, ölüm, aç bırakma) ayrıntılı bir şekilde yer verilmesi çocuklar için olumsuz bir durumdur. Okuduğu kitaplardan yola çıkarak gerçek hayatta benzer durumlarla karşılaşması durumunda tehdide başvurmayı seçenek olarak görebilir. Bu da eserin olumsuz yönünü oluşturmaktadır. Aşağıda tehdit etmeyle ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir:

Öfkelenince tehdit etmek olası bir durumdur.

Bu sözler karşısında öfkeden deliye dönen Don Kişot herkese tehditler savurmaya başladı (Ç1: 41).

Kadın öfkeden deliye dönmüştü. Onlara ağzına geleni söylüyor, tehditler savuruyordu (Ç1: 49).

Kimi zaman ölümle tehdit edilmektedir.

Yoksa bir adım ilerleyemez, mızrağımın ucunda can verirsiniz (Ç2: 15).

Kısa kes, diye bağırdı Don Kişot. Çabuk yerden kaldır beni, yoksa Dülsia'nın aşkı için seni öte dünyaya yollarım (Ç2: 17).

Arabaya sakladığınız prensesi hemen serbest bırakın, yoksa kargımla sizi delik deşik edeceğim (Ç2: 28).

Hain seyis, eğer bana hizmetlerin geçmemiş olsaydı be söylediklerinden dolayı kafanı uçurmam gerekirdi (Ç2: 48).

Eğer ölmek istemiyorsan, bu dediklerimi tekrar et dedi Don Kişot (Ç1: 57).

Şeytanın çocukları, arabaya zorla bindirip kaçırdığınız soylu prensesi hemen serbest bırakın; yoksa kötülüğünüzün cezasını çekersiniz, hepinizi öldürürüm (Ç3: 21).

Şimdi göreceksiniz gününüzü. Hepinizi gebertip zavallı şövalyeyi elinizden kurtaracağım (Ç2: 73).

Ben onu oraya hapsedenlere yapacağımı bilirim. Bakalım canlarını elimden nasıl kurtaracaklar? (Ç2: 72).

Eğer bu kavganın bitirilmesine izin verilmezse önüne çıkan herkesi öldüreceğini söyledi (Ç3: 23).

Teslim olmasını yoksa kafasını uçuracağını söyledi (Ç3: 24).

Eğer dövüş şartlarına uyarak, sizden istediğim itirafı yapmazsanız kendinizi ölmüş bilin (Ç3: 105).

Ya buyruğumu yerine getirirsin ya da bağırsaklarını deşer aslanlara yem ederim! diye bağırdı (Ç4: 54).

Ya hemen kapıyı açarsın ya da şuracıkta canını alırım (Ç4: 54).

Pes etmeni istiyorum, aksi hâlde canını alacağım dedi (Ç4: 62).

Hileleriniz bana sökmez hain büyücüler, hepinizi geberteceğim! (Ç4: 69).

Bunu yapmazsanız benimle ölümcül bir savaşa girişmeye hazır olun bakalım (Ç5: 15).

Kimi zaman da dövmekle tehdit edildiği görülmektedir.

Çekil be adam, yoksa seni şimdi eşek sudan gelinceye kadar pataklarım (Ç2: 55).

Tehdit, karşısındaki kişi korkmaktadır.

Berber, Don Kişot'un tehditlerini işitince öyle korktu ki, eşeğinden inip son sürat koşmaya başladı (Ç1: 34).

Tehdit ederken seçenek sunulmaktadır.

Eğer dediğimi yapmayacaksanız, kendinizi savaşmaya hazırlasanız iyi edersiniz! (Ç1: 12).

Zorla alıkoyduğunuz prensesi hemen serbest bırakın! Yoksa kılıcımın tadına bakarsınız! diye bağırdı Don Kişot.

"Hemen açın şu kapıyı!" diye bağırdı Don Kişot sürücüye, "Yoksa ben açmasını bilirim!" (Ç1: 58).

Neler olacağını az önce söyledim. İsterseniz erkekçe tek tek gelin karşıma, dilerseniz her zaman yaptığınız gibi alçakça hepiniz birden… (Ç2: 16).

Ya açarsınız kafeslerin kapısını ya da mızrakla mıhlarım (Ç2: 55).

Sancho'ya, parayı vermezse başına geleceklere katlanacağını söyledi (E: 29).

"Bak dostum, daha önce de seni uyarmıştım! Şu çırpıcı değirmeni sözünü ağzına alma. Yoksa yemin ederim ki seni eşeğin altına yuvarlarım." (Ç3: 39).

Bir yandan da bağırarak tehditler savuruyordu. "Hey büyücüler, ya arabadaki tutsak güzeli bırakırsınız ya da şuracıkta işinizi bitiririm (Ç4: 31).

Ya hemen çekip gidersin ya da cezanı çekersin (Ç4: 32).

Benim olan şeyi ya isteyerek verirsin ya da bileğimin gücüyle alırım (Ç3: 40).

Dulcinea del Toboso'nun dünyanın en güzel kadını ve Casildea de Vandalia'dan katbekat güzel olduğunu söylemediği an kendini ölmüş bilmesi gerektiğini bildirdi (Ç5: 78).

"Çabuk aç" diye bağırdı Don Kişot, "yoksa mızrağımla sizi şu kafese mıhlarım" (Ç5: 82).

Mahvoldunuz şövalye, çatışmanın koşullarını kabul etmezseniz kendinizi ölmüş bilin (Ç5: 131).

Zorla kaçırmaya kalktığınız asil prensesi derhal serbest bırakmazsanız kendinizi ölmüş bilin (Ç5: 23).

Bunu kibarca ve kavgasız dövüşsüz yerine getireceğinizi umuyorum. Kabul etmeyecek olursanız, şu gördüğünüz mızrağım ve kılıcım sizleri yola getirmesini bilir (Ç5: 55).

Tehdit kimi zaman aç bırakmakla yapılmaktadır.

Sancho, işin iç yüzünü öğrenmedikçe, ağzına bir lokma yemek bile koymayacağım (Ç3: 67).

Tehdit, ceza unsuru olarak görülmektedir.

Ne yapsanız boşuna! Briareos devi gibi kollarınızı sallasanız da cezanızı vereceğim (Ç3: 18).

"Eğer şövalye olmuş olsaydın, bu küstahlığının cezasını çoktan görmüştün," dedi Don Kişot (Ç3: 23).

Çık karşıma, senle tek başıma dövüşeceğim. Garamantaların kralı Pentapolen'e haksız yere saldırmanın cezasını vereceğim sana, dedi (Ç3: 35).

Aşağılık yaratıklar! Davranın bakalım! Kibrinizin bedelini ödeyeceksiniz! diye bağırarak ilk değirmene saldırdı (Ç1: 16).

Tehdit etme, haklı bir gerekçe olarak gösterilmektedir.

Gururu incinen Don Kişot, katırcıyı sert bir dille uyardı, hatta onu tehdit etti (Ç1: 9).

"Anlaşıldı, bize zor kullanmaktan başka çare bırakmadınız." dedi hancı (Ç1: 27).

Bu zındıklığın bedelini fazlasıyla ödeyeceksiniz (Ç5: 16).

Tehdit eden kişinin ciddiye alınmadığı görülmektedir.

Değirmenciler kendilerine savrulan tehditlere ve kaba sözlere dikkat edemeyecek kadar meşgullerdi (Ç1: 62-63).

Don Kişot'un tehdit unsuruna sık başvurduğu görülmektedir.

Kahramanımız ayağa kalktı ve kılıcını sallayarak onlara tehditler savurdu (Ç1: 62).

Don Kişot, zor bela kendine geldiğinde hâlâtehditler savuruyordu (Ç2: 12).

Don Kişot, Senin dersini birazdan vereceğim (Ç2: 54) dedi.

Sancho, tehdidi lüzumsuz görmektedir.

Beni tehdit etmenizin gereği yok, dedi Sancho (Ç3: 50).

Fiziksel şiddet temasında yer alan kategoriler

Fiziksel şiddet temasında yer alan kategorilere ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Fiziksel şiddet temasında yer alan kategoriler

Fiziksel Şiddet	Dövmek
	Yaralamak
	Vurmak
	Öldürmek
	Saldırmak

Dövmek unsuruna ilişkin bulgular, Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Dövmek unsuruna ilişkin bulgular

	Eser	f
Dövmek	Ç1	5
	Ç2	2
	Ç3	2
	Ç4	2
	Ç5	-
Toplam		11

Tablo 9'da eserlerde yer alan dövmek unsuruna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Dövmek unsuruyla ilgili toplamda 11 ileti mevcuttur. Dövmek iletisine yönelik en fazla ileti taşıyan eser Ç1'dir. Bunu sırasıyla Ç2, Ç3 ve Ç4 izlerken Ç5'te ise dövmekle ilgili iletiye hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. İncelenen eserlerde dövmek olumsuz bir ileti olarak öne çıkarken; dövüş anında kullanılan suç aletlerine yer verilmesi çocukların bu suç aletlerini kullanmaları konusunda onların özenmesine neden olabilmektedir. Eser bu yönüyle çocuklar için uygun değildir ve onları şiddete yönlendirebilecek unsurları taşımaktadır. Aşağıda dövmekle ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir:

Dövüşün süresi belirtilmiştir.

İkinci yolcunun arkadaşları Don Kişot'u eşek sudan gelinceye kadar dövdüler (Ç2: 12).

Dövüşte suç aletleri kullanılmıştır.

Arkadaşlarının dövüldüğünü gören bu katırcılar Don Kişot'un üzerine saldırdılar ve onu taş yağmuruna tuttular (Ç1: 10).

Haydutlar onu taş yağmuruna tuttular; miğfer olarak kullandığı bakır tası, şekli tamamen değişine kadar ezdiler ve onu iyice dövdükten sonra, zırhını çıkarıp üstünlüğünü çaldılar (Ç1: 41).

Oyuncular tek tek arabadan indiler, yerden taş topladılar ve Don Kişot'la dövüşmeye hazır hâlde sıraya geçtiler (Ç1: 52).

Don Kişot'un kargısını elinden aldı, dizinde kırdıktan sonra Don Kişot'a bunun sopa gibi kullandığı parçasıyla temiz bir dayak attı (Ç2: 17).

Öfkeyle atından indi, kargıyı alıp dizinde ikiye böldü. Bir parçasıyla Don Kişot'u iyice dövdü (Ç4: 18).

Dövüşün şiddeti hakkında bilgi verilmiştir.

Dövüş öyle şiddetli bir hâl aldı ki, etrafta onu izleyenler birinin öleceğine kesin gözüyle bakıyordu (Ç1: 19).

Don Kişot, keşişlerden birine öyle şiddetli vurdu ki, kendisi de yere yığıldı. Bir süre sonra Sancho da katıldı dövüşe (Ç1: 19).

Dövme eylemi detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Don Kişot'un arabadakilerle konuşmaya gittiğini görünce, Sancho'nun üstüne çullandılar, yere yıktılar. Bir güzel dövüp saçını başını yoldular (Ç3: 22).

Adamın zavallı bir kaçık olduğunu gördüğün hâlde acımadan dövdün (Ç4: 19).

Dövüş esnasında meydan okunmaktadır.

Kim olursa olsun, şeytanla bile dövüşmeye hazırım, diyordu (Ç3: 79).

Yaralamak unsuruna ilişkin bulgular, Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Yaralamak unsuruna ilişkin bulgular

	Eser	f
Yaralamak	Ç1	-
	Ç2	5
	Ç3	3
	Ç4	-
	Ç5	2
Toplam		10

Tablo 10'da eserlerde yer alan yaralamak iletisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Toplamda 10 yaralamak iletisine ilişkin veri tespit edilmiştir. Yaralamak iletisine yönelik en fazla ileti taşıyan eser Ç2'dir. Bunu sırasıyla Ç3 ve Ç5 izlemektedir. Ç1 ve Ç4'te ise yaralamak iletisine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. İncelenen eserlerde yaralamanın hem insanlara hem de hayvanlara yapılabilen olağan bir durum olarak gösterilmesi ve yaralamanın organ kopmasına kadar ileri boyutta olması çocuklar için olumsuz örnek olmaktadır. Bu durum eserde karşılaştığı durumları gerçek hayatında uygulamasa bile çocuğun korkmasına neden olabilmektedir. Aşağıda yaralamakla ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir:

Yaralamanın hangi suç aletiyle gerçekleştiği belirtilmiştir.

Aynı anda başına mızrağı yedi. Yaralanıp yere serildi (Ç2: 12).

İri bir taş Don Kişot'un kaburgalarını birbirine geçirdi. Acıyla kıvranırken başka bir taş ağzının üstüne çarptı ve birkaç dişi ağzının içine düştü (Ç2: 43).

Kılıç koruyucunun başına öyle bir şiddetle indi ki adamcağızın burnundan, ağzından ve başından kanlar fışkırdı (Ç2: 30).

Piyero Usta, başını zor kurtardı. Neredeyse bir kılıç darbesiyle kanlar içinde yere seriliyordu (Ç2: 67).

Taş yağmuruna tutuldu ve iki taş göğsüne isabet etti. Don Kişot, ya öldüğünü ya da ağır yaralandığını sandı (Ç3: 35).

Hangi organların yaralandığı belirtilmiştir.

Sağ kolumun kesilmesine bile razıydım, dedi Don Kişot üzülerek. Yeter ki dişlerim kırılmasaydı (Ç3: 37).

Şiddete hayvanlar da maruz kalmaktadır.

Atın sırtı yarıya kadar soyulmuştu (Ç3: 18).

Yaralamanın ileri boyutta olduğu görülmektedir.

Kulağından bir parça kopartmaktan da geri kalmadı. Korkunç bir öfkeye kapılan Don Kişot adamın üstüne çullandı (Ç5: 25)

Karşılaşacağım ilk şövalyeyi kanlar içinde yere serdirdikten sonra atını sana vereceğim (Ç2: 22).

Keşişlerden biri yaralanıp yere düştü (Ç5: 23).

Öldürmek unsuruna ilişkin bulgular, Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öldürmek unsuruna ilişkin bulgular

	Eser	f
Öldürmek	Ç1	-
	Ç2	1
	Ç3	2
	Ç4	1
	Ç5	-
Toplam		4

Tablo 11'de eserlerde yer alan öldürmek iletisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Toplamda 4 öldürmek iletisine ilişkin veri tespit edilmiştir. Öldürmekle ilgili en fazla iletiye Ç3'te rastlanmıştır. Bunu sırasıyla Ç2 ve Ç4 izlemektedir. Ç1 ve Ç5'te ise öldürmek iletisine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. İncelenen eserlerde 4 örnekten 3'ünün hayvanlara yapıldığı görülmektedir yani hayvana yapılan şiddetin normalleştirildiği söylenebilir. Son örnekte ise öldürme eyleminin çok kişi üzerinde yapılması insanları korkuttuğu için olumlu bir durum olarak gösterilmiştir. Eserin bu yönüyle çocuklar için uygun olmadığı söylenebilir. Aşağıda öldürmekle ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir:

Hayvanlar acımasız bir şekilde öldürülmektedir.

Koyun sürülerine saldırarak sanki en azılı düşmanlarıyla saldırıyormuşçasına önüne gelen zavallı koyun ve kuzuları öldürüyordu (Ç3: 35).

Önüne gelen koyunu şişlemeye başladı (Ç4: 43).

Bakın öldürdüğünüz yedi koyun şuracıkta (Ç2: 44).

Öldürme eyleminin şeklinden ve lakabın nasıl alındığı belirtilmiştir.

Meşe ağacından kocaman bir dal koparmış ve onunla o kadar çok Mağripliyi öldürmüştü ki kendisine öldürücü lakabını takmışlar (Ç3: 19).

Saldırmak unsuruna ilişkin bulgular, Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Saldırmak unsuruna ilişkin bulgular

	Eser	f
Saldırmak	Ç1	6
	Ç2	5
	Ç3	3
	Ç4	6
	Ç5	7
Toplam		27

Tablo 12'de eserlerde yer alan saldırmak iletisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Saldırmak iletisine ilişkin 27 veri tespit edilmiştir. Saldırmak iletisine yönelik en fazla ileti taşıyan eser Ç5'tir. Bunu sırasıyla Ç1, Ç4, Ç2 ve Ç3 izlemektedir. Saldırmak (27) iletisinin bu kadar yoğun olması, öfke anında saldırmanın kaçınılmaz bir durum olması, gerek insanlara gerekse de hayvanlara yapılan şiddetin normalleştirilmesinin sonucudur. Eserin bu yönüyle çocuklar için uygun olmadığı söylenebilir. Aşağıda saldırmakla ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir:

Saldırma eylemi gerçekleştirilirken suç aleti kullanılmıştır.

Don Kişot öfkeden deliye döndü. Düşmanına tüm gücüyle bir kez daha atıldı ve bu sefer onu yere sermeyi başardı. Kılıcını adamın kafasına doğru savurduğu sırada, arabadaki kadın araya girdi ve ondan adamın canını bağışlamasını istedi (Ç1: 20).

Yerde yatan şövalye kendine gelmeye başlamışken, Don Kişot elindeki kılıcı boynuna dayadı (Ç1: 56).

Adam Don Kişot'un omuz başına kılıcını öyle bir indirdi ki eğer zırhı olmasaydı Şövalye yaralanabilirdi (Ç2: 30).

Adamın gırtlağına kılıcın sivri ucunu dayayıverdi (Ç2: 30).

Arabacı arabayı sürecek olunca mızrağı karnına dayayıverdi (Ç2: 56).

Kılıcını çekip sahnedeki kuklalara saldırdı (Ç2: 66).

Mızrağıyla zavallı papazlardan birinin üzerine saldırdı. Adamcağız kendini yere atmasaydı belki de ölecekti (Ç3: 22).

Düşmanının omzuna öyle bir kılıç darbesi indirdi ki kalkanı olmasaydı, şövalyemiz ikiye ayrılacaktı (Ç3: 23).

Öylesine öfkeyle saldırdı ki eğer kılıcı elinde ters dönmeseydi, bu darbe hem kavgaya hem de şövalyemizin serüvenlerine son verebilirdi (Ç3: 24).

Kılıcını çektiği gibi adamın üzerine yürüdü. Arabacı da kılıcını çekerek yere atladı. Biri atın sırtında, diğeri yerde korkunç vuruşma başladı (Ç4: 32).

Don Kişot, fırsatı değerlendirdi ve kılıcını adamın boğazına dayadı (Ç4: 32).

Kılıcını adamın boğazına dayadı (Ç4: 62).

Don Kişot, kılıcıyla yerdeki şövalyenin boğazını dürttü (Ç4: 63).

Birden kılıcını çekerek ortaya fırladı ve "Canınıza susadınız anlaşılan" dedi (Ç4: 67).

Hemen atından inerek kılıcını Don Kişot'un boğazına dayadı (Ç4: 87).

Yerdeki mızrağı aldı ve kırdı, bu kırık parçalarla şövalyeye darbeler indirdikten sonra da gülerek uzaklaşmakta olan kafileye katıldı (Ç5: 16).

Don Kişot kılıcını çekip yük taşıyıcılarının üzerine saldırdı (Ç5: 32).

İsteğinin reddedilmesi karşısında büyük öfkeye kapılan Don Kişot, mahkûmlara karşı saldırıya geçti, bunun üzerine onlar da Don Kişot'u taş yağmuruna tuttu (Ç5: 57-58).

Değnekleriyle şiddetle saldırdılar (Ç5: 32-33).

Saldırma eylemi hayvanlara da yapılmaktadır.

Rozinante'yi atlarından uzaklaştırmak için değnekleriyle ona vahşice saldırdılar. Zavallı hayvancağız çaresizce yere serildi. Öfkeden deliye dönen Don Kişot kılıcına davranıp Rozinante'yi inciten adamlara saldırdı (Ç1: 22).

Saldırmak için sebep olmasına gerek yoktur.

Üzerlerinde giysileri olan bu insanlar cenazeye gidiyor gibiydiler. Fakat Don Kişot onlara da saldırdı (Ç1: 31).

Adamlara ve önüne gelen ilk papaza saldırdı (Ç2: 28).

Öfke kontrolünün yapılamadığı belirtilmiştir.

"Bu bir hakaret!" diye haykırdı Don Kişot ve kendine engel olamayıp muhafıza saldırdı (Ç1: 39).

Saldırmanın şiddeti belirtilmiştir.

Beyaz Ay Şövalyesi atını süratle Don Kişot'un üzerine sürdü. Korkunç bir çarpışmanın ardından Don Kişot atından düşüp yere serildi (Ç1: 83).

Tehdit edici sözlerinin bir işe yaramadığını görünce sakaya ağır bir darbe indirdiği gibi yere serdi (Ç5: 11).

Sancho'yu bir darbede yere serdiler (Ç5: 23).

Adama saldırdı, böyle bir saldırı beklemeyen muhafız kendini yerde buldu. Bunun üzerine diğer muhafızlar saldırıya geçtiler (Ç5: 56).

Vurmak unsuruna ilişkin bulgular, Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Vurmak unsuruna ilişkin bulgular

	Eser	f
Vurmak	Ç1	2
	Ç2	1
	Ç3	-
	Ç4	-
	Ç5	2
Toplam		5

Tablo 13'te eserlerde yer alan vurmak iletisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Vurmak iletisine yönelik en fazla ileti taşıyan eserler Ç1 ve Ç5'tir, ardından Ç2'dir. Ç3 ve Ç4'te ise vurmak iletisine ilişkin hiç veri tespit edilmemiştir. Vurma iletisinin derecesi, hayvana şiddet ve kullanılan suç aletleri çocuklar tarafından okunan kitaplarda yer alması olumsuz bir durumdur. Çocuğun okuduğu kitaplardan yola çıkarak konuşmak yerine şiddete başvurması, öfkesini kontrol etmek yerine şiddete meyletmesine neden olabilir. Eserin bu yönüyle çocuklar için uygun olmadığı söylenebilir. Aşağıda vurmak iletisiyle ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir:

Vurma eyleminin derecesi belirtilmiştir.

Don Kişot tüm gücüyle adamın kafasına vurdu. Adamın canı öyle yandı ki, çığlıkları yeri göğü inletti (Ç1: 10).

Vurma eylemi gerçekleştirilirken suç aleti kullanılmıştır.

Mahkûmun bu kibirli konuşmasına öfkelenen bir muhafız, ona sopayla vurmaya kalkıştı (Ç1: 38).

Vurma eyleminden hayvanlar da nasibini almaktadır.

Kargısı ile zavallı hayvanın arkasına vurarak onu uzaklaştırdı (Ç2: 57).

Atlarını, Rozinante'nin üstüne hızla sürdüler ve kırbaçlarıyla hayvana öyle bir vurdular ki Rozinante iki seksen yere serildi (Ç5: 32).

Elindeki toplarla onu kamçıladı, eşekçeğiz iyice korkuya kapıldı (Ç5: 69).

Cinsel şiddet temasında yer alan kategoriler

Cinsel şiddet temasında yer alan kategorilere ilişkin bulgular, Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Cinsel şiddet temasında yer alan kategoriler

Cinsel Şiddet	İlişkiye girmek
	Çıplaklık

Cinsellik unsuruna ilişkin bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Cinsellik unsuruna ilişkin bulgular

	Eser	f
Cinsellik	Ç1	-
	Ç2	-
	Ç3	1
	Ç4	-
	Ç5	-
Toplam		1

Tablo 15'te eserlerde yer alan cinsellik iletisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Cinsellik iletisine yönelik sedece bir ileti tespit edilmiştir. Bu da Ç3'tedir. Eserde cinsel iletinin kadının rızası olmadan gerçekleşmesi zorbalığa örnektir. Çocuklar tarafından okunan bir eserde cinselliğe yer verilmesi ve günlük hayatta bu tarz durumların olabilirliğini normalleştirmesi yönüyle olumsuzdur. Aşağıda cinsellik iletisiyle ilgili örnek cümleye yer verilmiştir:

Cinsel ilişki zorla gerçekleşmiştir.

Şu alçak yok mu, beni kırlarda yalnız görünce fırsattan istifade ederek, namuslu bir kız için en değerli bir hazine olan iffetimi çaldı. Yirmi yıldan fazla bir zamandan beri koruduğum o hazineyi böyle sefil mi çalacaktı! (Ç3: 96).

Çıplaklık unsuruna ilişkin bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Çıplaklık unsuruna ilişkin bulgular

	Eser	f
Çıplaklık	Ç1	-
	Ç2	-
	Ç3	2
	Ç4	-
	Ç5	-
Toplam		2

Tablo 16'da eserlerde yer alan çıplaklık iletisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çıplaklık iletisine yönelik iletiye sadece bir eserde rastlanmıştır. O da Ç3'tür ve iki kez kullanılmıştır. Eserde başkasının yanında çıplak olmanın kitabın kahramanı Don Kişot tarafından normalleştirilmesi eserin olumsuz

yönünü oluşturmaktadır. Çocuk kitaplarında bu tarz ögelerin yer alması olumsuz bir durumdur. Aşağıda çıplaklık iletisiyle ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir:

Tablo 16'da incelenen eserlerinden sadece birinde çıplaklık unsurunun yer aldığı tespit edilmiştir. Aşağıda çıplaklık ögesine ilişkin örnek cümlelere yer verilmiştir:

Soyunma işlemi birinin karşısında rahatça yapılmaktadır.

"Sancho, hiç olmazsa anadan doğma soyunayım ve bir iki çılgın hareket yapayım da bunları anlattığın zaman gözünle görmediğinden dolayı vicdan azabı çekmeyesin." (Ç3: 48).

Söyler söylemez hemen soyundu ve bir iki takla attı, amuda kalktı. Bu hareketler sırasında öyle şeyler ortaya çıktı ki Sancho, artık efendisinin deli olduğuna bütün kalbiyle yemin edebileceğine inandı (Ç3: 49).

Ekonomik şiddet temasında yer alan kategoriler

Ekonomik şiddet temasında yer alan kategoriler Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Ekonomik şiddet temasında yer alan kategoriler

Ekonomik Şiddet	Hırsızlık
	Yağmalamak

Hırsızlık unsuruna ilişkin bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Hırsızlık unsuruna ilişkin bulgular

	Eser	f
Hırsızlık	Ç1	1
	Ç2	-
	Ç3	1
	Ç4	-
	Ç5	1
Toplam		3

Tablo 18'de incelenen 5 eserin 3'ünde birer tane hırsızlık unsurunun yer aldığı tespit edilmiştir. Ç2 ve Ç4'te hırsızlık ögesine ilişkin cümleye rastlanmamıştır. İncelenen eserlerde Sancho'nun çok aç olduğu için yiyecek torbalarını çalması gibi durumlar hırsızlığın çocuklar tarafından normal bir durum gibi algılamalarına neden olmaktadır. Bu yönüyle eserin çocuklar için uygun olmadığı söylenebilir. Aşağıda hırsızlık ögesine ilişkin örnek cümlelere yer verilmiştir:

Hırsızlık eyleminin kimin tarafından ve nasıl yapıldığı belirtilmiştir.

Sancho bu eşeğin üzerindeki yiyecek torbalarını gördü ve hayvanın uzaklaşmasına fırsat vermeden torbaları ele geçirdi (Ç1: 31).

Hırsızlık eyleminin kime yapıldığı belirtilmiştir.

Sancho'ya neden rahibi soyduğunu sordular (Ç3: 22).

Neyin çalındığı belirtilmiştir.

Sancho'nun sırtındaki pelerini de alıp oradan uzaklaştılar (Ç5: 58).

Yağmalamak unsuruna ilişkin bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Yağmalamak unsuruna ilişkin bulgular

	Eser	f
Yağmalamak	Ç1	1
	Ç2	-
	Ç3	1
	Ç4	1
	Ç5	-
Toplam		3

Tablo 19'da incelenen 5 eserin 3'ünde toplam 3 yağmalama unsurunun yer aldığı tespit edilmiştir. Ç1, Ç3 ve Ç4'te yağmalamak iletisine birer kez yer verildiği Ç2 ve Ç5'te ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Birinin malına zorla sahip olma düşüncesinin çocuklar tarafından okunan bir eserde yer alması olumsuz bir durumdur. Bu yönüyle eserin çocuklar için uygun olmadığı söylenebilir. Aşağıda yağmalamak ögesine ilişkin örnek cümlelere yer verilmiştir:

Yağmalamanın kimin tarafından yapıldığı belirtilmiştir.

Haydutlar Sancho'yu da yağmaladıktan sonra birbirlerinden ayrılarak oradan kaçtılar (Ç1: 41).

Yağmalamak için bahaneler bulunmaktadır.

"Bu elbiseler benim sayılır", dedi Sancho. "Efendimin kazandığı savaşın ganimetlerini alıyorum." (Ç3: 22).

Bir şeye el konulması için yapılması gerekenler belirtilmiştir.

Hemen onunla vuruşmalı, miğferine el koymalıyım (Ç4: 40).

Sonuç ve tartışma

Don Kişot romanıyla ilgili farklı yayınevlerinde seçilen 5 kitap ayrıntılı olarak incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda Don Kişot romanında şiddet unsurları duygusal, fiziksel, ekonomik ve cinsel şiddet olmak üzere dört temada toplanmıştır. Duygusal şiddet teması, alay etmek, hakaret etmek, intikam, küçümsemek ve tehdit olmak üzere beş; cinsel şiddet teması ilişkiye girmek ve çıplaklık olmak üzere iki; ekonomik şiddet teması hırsızlık ve yağmalamak olmak üzere iki; fiziksel şiddet teması dövmek, yaralamak, vurmak, öldürmek ve saldırmak olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Eserlerde şiddetin yoğun olarak işlendiği ve en fazla duygusal şiddet temasıyla ilgili iletilere yer verildiği tespit edilmiştir.

Duygusal şiddet temasında alay etmek (12), hakaret etmek (41), intikam (5), küçümsemek (23) ve tehdit (46) olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Bu temada en fazla tehdit teması, ardından hakaret, küçümsemek, alay etmek ve intikam kategorileri izlemektedir. Cinsel şiddet temasında ilişkiye girmek (1) ve çıplaklık (2) olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Ekonomik şiddet temasında hırsızlık (3) ve yağmalamak (3) olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Fiziksel şiddet temasında dövmek (11), yaralamak (10), vurmak (5), öldürmek (4) ve saldırmak (27) olmak üzere beş kategoride toplanmıştır.

Araştırmanın bulguları Alan (2020) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmacı, Robin Hood isimli eserde yoğun bir şekilde şiddet ögesinin bulunduğunu ve şiddetin savaş, kavga, zorbalık şekillerinde kullanıldığı belirtilmiştir. Robin Hood ve arkadaşlarının her durumda şiddete başvurmasını kitabın olumsuz bir özelliği olarak gösterilerek şiddete başvurulmasının çocuk edebiyatı açısından uygun olmadığı belirtilmiştir. Şanal (2020) tarafından yapılan çalışmada incelenen kitapta şiddeti normalleştirici ifadelere ulaşılmış ve kitabın çocuğa görelik açısından uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Burç (2013) tarafından yapılan çalışmada Rıfat Ilgaz'ın "Bacaksız'ın Başından Geçenler" adlı hikâye serisindeki eserler çocuğa görelik açısından incelenmiş ve araştırma sonucunda sözel ve fiziksel şiddet unsurlarına rastlandığı özellikle sözel şiddetin (lakap takma, aşağılama, dalga geçme) hat safhada olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Don Kişot romanında da hem fiziksel hem de duygusal şiddetin yoğun bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Yılmaz ve Destegüloğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada çocuk kitaplarında şiddete ilişkin yansımalar tespit edilmeye çalışılmış, araştırma sonucunda gerek fiziksel gerekse de sözel şiddete yer verildiği ve şiddete en fazla çocukların maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmanın ve bu çalışmanın hedef kitlesinin aynı olmasına karşın şiddete maruz kalanlar farklıdır. Nitekim bu çalışmada şiddete maruz kalanlar kimi zaman hayvan, kimi zamansa yetişkin insanlardan oluşmaktadır. Ancak her iki çalışmanın araştırma konusu olan kitaplar çocuklar tarafından okunmaktadır ve şiddet barındırması olumsuz bir durum olarak göze çarpmaktadır. Karagöz (2018) tarafından yapılan çalışmada resimli çocuk kitapları incelenmiş ve araştırma sonucunda ilgili kitapların şiddet ve tehdit gibi olumsuz iletiler taşıdığı tespit edilmiştir. Don Kişot romanında da gerek fiziksel gerekse de duygusal şiddet ögelerinin fazlasıyla yer alması çalışmaların ortak yönünü oluşturmaktadır. Kayman ve Aydın (2021) da çalışmalarında Ömer Seyfettin'in "Ant" hikâyesindeki şiddet ögelerine ilişkin öğrencilerin görüşünü aldığı çalışmada, öğrenciler eserde şiddet içeren ifadelerden etkilendiklerini belirtmiştir. Bu çalışmadaki şiddet ögelerinin de çocukların psikolojilerini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir ve şiddetin detaylı şekilde sunulması eserin olumsuz yanını oluşturduğu söylenebilir. Çocuklar için hazırlanan eserlerde çocuk okurun, güzele, iyiye ve doğruya karşı duyarlığının güçlendirilmesi ve onun estetik deneyim kazanmasına olanak tanınması gerekmektedir (Çer, 2016b: 1401).

Yaşam gerçekliğinin bir sonucu olarak çocuk kitaplarında duygusal, fiziksel ve psikolojik şiddet yer alabilir ancak bu kitaplar çocuğa şiddetle nasıl başa çıkması gerektiğini öğretmelidir (Sever, 2008: 118). Karakter fiziksel şiddetle karşılaştığı durumlarda bu sorunun çözümünde şiddeti kullanarak başarılı olmamalıdır (Çer, 2019: 9). Ancak Don Kişot romanında karakter, karşılaştığı her sorunda ilk olarak fiziksel şiddete başvurmayı tercih etmektedir ve elde ettiği başarıdan dolayı da takdir edilmeyi beklemektedir. Bu da çocukları şiddete teşvik etmektedir.

Dünya Çocuk Hakları Bildirgesine göre 18 yaşına kadar her birey çocuk kabul edilmektedir. Okudukları kitaplardaki kahramanları rol model olarak benimseyen çocuklar bazen olumlu bazen de olumsuz olarak etkilenebilmektedir. Okudukları kitaplardaki olumsuz iletilerden etkilenen çocuklar daha küçük yaş gruplarındakilerdir. Bu nedenle araştırma konusu olan Don Kişot romanının ilkokul öğrencileri

açısından olumsuz etkilere sahip olduğu ve bu yaş grubu için uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucundan yola çıkılarak bu eserin ilkokul çocukları tarafından okunmaması önerilebilir.

Kaynakça

Abay, E. ve Tuğlu, C. (2000). Şiddet ve agresyonun nörobiyolojisi, *Klinik Psikiyatri Dergisi,* (3), 21-26.

Akkaş, İ. ve Uyanık, Z. (2016). Kadına yönelik şiddet, *Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 6*(1), 32-42.

Alan, Y. (2020). Robin Hood isimli eserde çocuğa göre olmayan ögeler. *Uluslarası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16(*28), 1296-1318.

Burç, B. (2013). *Rıfat Ilgaz'ın "Bacaksız'ın Başından Geçenler" Adlı Hikâye Serisindeki Eserlerin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Çer, E. (2016a). *0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Çer, E. (2016b). Türkçe öğretiminde çocuğa görelik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1399-1410.

Çer, E. (2019). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa göre olmasını sağlayan başat bir değişken: eğitsel özellikler. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 1-11.

De Cervantes, M. (2019a). *Don Kişot,* Ankara: Fark Yayınları.

De Cervantes, M. (2019b). *Don Kişot,* İstanbul: Erdem Yayınları.

De Cervantes, M. (2019c). *Don Kişot*, İstanbul: Özyürek Yayıncılık.

De Cervantes, M. (2020). *Don Kişot,* Ankara: Masalperest.

De Cervantes, M. (2021). *Don Kişot,* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Demirel, Ş. ve Kökçü, Y. (2019). Richard Bach'ın Martı adlı eserinin çocuğa görelik bağlamında incelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29*(2), 149-161.

Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara : Pegem A yayıncılık.

Kayman, F. ve Aydın, E. (2021). Ömer Seyfettin'in And adlı eserinde yer alan şiddet olgusuna ilişkin öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(2), 416-429.

Küçük, E. E. (2005). *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflarda Okutulan Türkçe Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerinin Çocuğa Görelik İlkesine ve Metinlerin İçerdiği Eğitsel İletilere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Mavili Aktaş, A. (2006). *Aile içi şiddet: kadının ve çocuğun korunması*. Ankara: Elma Yayınevi.

Miles, M. B. & Hubernar, M. A. (1994). Qualitative data analysis. Sage Publication.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.

Sezer, K. (2020). Çiğdem Kaplangı'nın çocuk kitaplarının çocuğa görelik ilkesi açısından incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 347-359.

Şanal, A. (2021). Kral Şakir Serisinden "Mor Bir Fil Gördüm Sanki" adlı çocuk kitabının çocuğa görelik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(6), 64-90.

Şirin, M. R. (1998). *Geçmiş zaman şarkıları*. İstanbul: Diriliş Yayınları.

Yavuzer, H. (2009). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, O. ve Destegüloğlu, B. (2019). Çocuk kitaplarına yansıyan şiddet. *İlköğretim Online, 18*(3), 1099-1112.

34- Yeşilçam kodlarını kullanarak Yeşilçam geleneğini eleştiren "Yeşilçam dizisi"

Şenay TANRIVERMİŞ[1]

APA: Tanrıvermiş, Ş. (2021). Yeşilçam kodlarını kullanarak Yeşilçam geleneğini eleştiren "Yeşilçam dizisi". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 555-563. DOI: 10.29000/rumelide.1032439.

Öz

Günümüz Türkiye sinemasında Yeşilçam kodlarını kullanarak gişe rekorları kıran filmlerin yönetmeni olarak ün yapan Çağan Irmak, Yeşilçam adlı televizyon dizisiyle bir kez daha ustalıkla Yeşilçam mirasını özenle kullanmakla kalmamış, Yeşilçam'ın kendi karanlık tarihiyle yüzleşen ve öz eleştirisini yine Yeşilçam metotlarıyla yapan bir işe imzasını atmıştır. Böylece biçimde Yeşilçam öğeleriyle masalsı ve halkın seyir pratiğine tanıdık, içerikte ise gerçekçi ve dürüst bir yapımla Yeşilçam'ı adeta Yeşilçam dizisiyle yüzleştirmiş ve bir üst seviyeye taşımıştır. Yeşilçam öyküleme geleneği haline gelen melodramlar, Yeşilçam dizisinde de birebir kullanılmış ancak toplumsal cinsiyetin baskın ve ezici tavrı, içerikte eleştirel bir gözle tasvir edilmiştir. Bununla da kalmayıp Yeşilçam sinemasının azınlıkları ya görmezden gelen ya da sadece alaya alarak metne dâhil eden tavrı yerine, 6-7 Eylül olayları toplum vicdanında nasıl karşılık bul/m/uyor sorusuna da cevap aramıştır. Dolayısıyla merkezde tam da yeşilçamvari bir aşk hikâyesi ile ülkenin kendi sinema tarihini eleştirel bir gözle ve self-refleksif bir metotla anlattığından Yeşilçam dizisi, hem Yeşilçam sinemasına saygı duruşu niteliği taşır hem de kendi yakın tarihi üzerinden yüzleşme, hesaplaşma ve başka bir perspektiften yeniden tanışma imkânı sağlar. Bu makalede, Yeşilçam dizisinde kullanılan Yeşilçam anlatı öğeleri ve bu öğelerin yardımıyla toplumsal cinsiyet egemenliği eleştirisinde farklı kadınlık ve annelik örneklerinin nasıl kullanıldığını araştırmak amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Kadın temsili, erkek egemen toplum, kadınlık, eşitsizlik, Yeşilçam

"Yeşilçam series" criticizing the Yeşilçam tradition using Yeşilçam codes

Abstract

Çağan Irmak, who became famous as the director of blockbuster movies using Yeşilçam codes in contemporary Turkish cinema, has once again masterfully used Yeşilçam's heritage with his television series Yeşilçam, but also has put his signature to a work that confronts Yeşilçam's own dark history and makes its self-criticism with Yeşilçam methods. Thus, with its elements of Yeşilçam, it is fairy-tale like and familiar to the viewing practice of the people, and with a realistic and honest production in content, it has almost brought Yeşilçam to the next level with the Yeşilçam series. The melodramas, which have become the tradition of Yeşilçam storytelling, are also used in the Yeşilçam series, but the dominant and overwhelming attitude of gender is critically depicted in the content. Not only that, but instead of the attitude of Yeşilçam cinema that either ignores minorities or just makes fun of them, they also sought an answer to the question of how the events of September 6-7 do not find a response in the public conscience. Therefore, Yeşilçam series not only serves as a tribute to Yeşilçam cinema, but also provides the opportunity to confront, reckon with and meet again from

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Nişantaşı Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), senayt@windowslive.com, ORCID ID: 0000-0003-1311-9767 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032439]

another perspective, as it tells the history of the country's own cinema with a critical eye and a self-reflexive method, with a love story just like Yeşilçam in the center. In this article, it is aimed to investigate the narrative elements of Yeşilçam used in the Yeşilçam series and how different examples of femininity and motherhood are used in the criticism of gender dominance with the help of these elements.

Keywords: Representation of women, male dominant society, femininity, inequality, Yeşilçam

Giriş

Yeşilçam sinemasında önemli bir yer tutan melodram türü ve tür olarak kullanılmasa bile kullanılan melodramatik ögeler Türk sinemasını şimdiye kadar büyük ölçüde yapılandırmıştır ve melodram türü uzun yıllar boyunca etkisi görülen bir tür haline gelmiştir. Melodram türü toplumun ahlaki değerlerini ve toplumun ideolojik yapısını belirlemede önemli bir rol oynar. Yeşilçam sinemasının arka planda yaşananlarının anlatısına yeni bir soluk getiren ve Çağan Irmak'a ait ve içinde melodramatik ögeler barındıran "Yeşilçam" adlı dizi de, toplumsal cinsiyetin kadınlar üzerinde yarattığı etkiyi ve ataerkinin baskıcı ve ezici tavrını kadın figürünü farklı kalıplarda işleyerek gözler önüne sermiştir. Çağan Irmak, bu bağlamda Türk sinemasında görmeye alışık olduğumuz melodram türünün dışına çıkıp, dizinin türünü değiştirmeden belgesel etkileriyle ve belgeselci ögelerle harmanlayıp konuyu izleyicinin gözünde büyütmeden, belgeselci ögeleri kullanırken bir yandan da salt öğretici amaç gütmeyip konuyu esnetip yumuşatarak izleyiciye bazı düşünceleri fark ettirmeden yansıtıp izleyiciyi ürkütmeden vererek eleştiriye açmıştır. Dizide melodramın bilindik çizgilerinden çıkılmaz, bazı edimsel belgesel teknikleri kullanılarak dengeli bir melodram türü yaratılır. Öte yandan, melodram türüne müziğin önemi tartışılamayacağı gibi dizide de müzikal ögeler büyük bir yer kaplar ve Yeşilçam deneyimi seyirciye müziğin işlevselliğini kullanarak müzik aracılığıyla da yaşatılır.

Yeşilçam sinemasında büyük önem arz eden melodram türünde ailede ve toplumun ideolojik yapısında mutluluğun kaynağı aile ve birlik ve bütün olmak şeklinde algılanırken bu dizi, ana karakterlerin asıl tutkusunun sinema olduğunu ve bunun mutluluğun kaynağı olduğunu yansıtarak aslında aile bütünlüğü dışındaki bazı kavramların da Yeşilçam dünyasındaki insanların mutluluk kaynağı olabileceği ihtimaline değinmiştir. Ana karakterlerin en büyük arzusu film yapmak ya da bu alanda önemli çalışmalara imza atmak olduğu düşünülürse, bu anlamda Çağan Irmak bize bu yapıtında aile ve birey ilişkisini işlemek adına kullandığı melodram türü dışında aile idealinin farklı şekillerde ve farklı seçimlerle mümkün olabileceğini ve kadınların da bu anlamda farklı ideallere sahip olsa bile başarılı figürler haline gelebileceğini göstermiştir. İdeal aile yapısının desteklenmediğini dizide iki örnek anne modeli olarak görülen öncelikle başat karakter olan Semih'in annesi Belkıs Hanım ve onun yeni sevgili adayı olan Tülin karakterinin annesi Adviye Hanımın ataerkil toplum ve melodramın arzuladığı kadın modeline uygun olmadığından anlaşılır. Üstelik bu Yeşilçam geleneğinden ve melodram türünün betimlediği tek amacı evlilik ve mutlu bir yuva olan kadın tipinden farklı olarak gördüğümüz annelerin çocukları tarafından sevilen ve sayılan, toplum tarafından saygı gören ve çocuklarını tanımlamada herhangi bir olumsuz etki yaratmayan bireyler olduğunu görülür. Hatta Belkıs Hanım, melodram türünün tanımladığı, evine ve ailesine bağlı, tek eşli ve amacı mutlu bir evlilik olan kadın tipinin tam tersi olarak resmedilmiş ve buna rağmen halinden memnun ve güç odağı haline gelebilmiş bir kadındır. Aynı zamanda dizide kadınların tek bir bireye bağlı olup onunla ve çocuklarıyla en ideal hayatı yaşayabileceğini düşündüğünde sahip olacağı masumiyet kavramı da Belkıs Hanım ve Adviye Hanım ile farklı şekillerde betimlenmiş ve bu karakterlerin de ideal kadın figürünün dışına çıkarak ataerkil Yeşilçam geçmişini sarstığı işlenmiştir.

Yeşilçam'ın ve yine Türk sinemasında bulunan melodram etkilerinin dışına çıkan bir diğer karakter de Semih'in eski eşi ve Yeşilçam dünyasında yine dişiliğini kullanıp bunu kariyerinin basamaklarını tırmanmakta bir araç olarak gören Mine karakteridir. Mine karakteri toplumda ve iş dünyasında bir yer edinmek için çabalamak için açıkça cinselliğini kullanmaktan çekinmeyen, oyunculuk ve sinema konusunda diğer karakterler gibi tutkulu ve güçlü bir karakterdir. Mine karakteri bunu toplumda saygın bir yer edinmek için ve ezilmemek adına bunu bir taktik olarak kullanır. Mine, bedenini sinema tutkusunun peşinden gitmek adına kullanır ancak bunu ona toplum prestij edinebilmesi adına ataerkil sistemin gerektiği de dizide açıkça verilir. Mine karakteri mücadelecidir çünkü ona bir özgürlük alanı tanımayan ataerkil toplumla mücadele eder.

Yeşilçam dizisindeki yeşilçam öğeleri ve melodram kullanımı

Yeşilçam dizisi, "Bir film yaparım, hastalar iyileşir, mevsim değişir" diyen, dizinin ana karakteri, sinema âşığı Semih Ateş'in odağında, sinema sanatına ve Yeşilçam'ın yakın tarihine saygı duruşuyla yüzleşmeyi aynı anda işlerken; gerçekçi bir bakışla melodrama belgeselci öğeler nakşeder. Yeşilçam'ın kadını ve azınlıkları ötekileştiren yüzü, yine Yeşilçam usulü bir yumuşaklık, esneklik ve sempati yaratacak bir tür olan melodram türüyle gerçekleştirilerek eleştiri mümkün kılınır.

Yönetmen Çağan Irmak, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve azınlıkların yaşadığı yakın karanlık tarihi, seyirciyi çok ürkütmeden, tanıdığı ve çok sevdiği melodram üslubuyla sunmuş ve melodram türüne farklı, derin bir damar kazandırmıştır. Çağan Irmak "Yeşilçam" dizisinden önceki filmlerinde de, bu dizide olduğu gibi popüler bir tür olan melodram öğeleri, başat karakterin hayatı üzerinde kurgulayarak hem sinema dünyasına yeni bir dil açmış hem de seyircinin kalbini kazanmıştır. Beliz Güçbilmez'in açıkladığı melodram metinlerin yapısındaki devrimci ve/ya toplumcu öğeler, filmlerinin pek çoğu gişe rekorları kıran Irmak'ın metinlerinde çelişmeden, dengede verilir. Güçbilmez'in belirttiği üzere "devrimci ya da toplumcu eğilimler, melodramlarda belli bir oranda temsil olanağı bulur (Güçbilmez, 2002:14). Ne var ki Orhan Ünser'in (Ünser, 2003-2004:26-27) belirttiği üzere dönemin sosyoekonomik şartları, Yeşilçam'ı belirlenmiş konu ve biçime sıkıştırmıştır: Sistemin dışına çıkarak farklı konulara yönelen veya üretim ilişkileri sistem dışından kaynaklanan filmlerin, geçerli tek gösterim/dağıtım sistemi içinde yer alması mümkün değildir. O günlerde video veya televizyon gibi sinema salonlarından başka bir gösterim imkânı olmadığından, bağımsız ya da bağlantısız bir sinema yapılması olanaksızdır. Dolayısıyla melodramın çelişkiden beslenen içeriğine her ne kadar toplumcu ve/ya devrimci eğilimler sızdırılsa da, genel hatları piyasa gösterim koşullarına göre belirlenmiştir.

Dizide canlandırılan 1955-1960 yılları, araştırmacı yazar Ayça'nın da özetlediği üzere "Kültürel anlamda tutucu, gelenekçi ve kapalıdır. Yeşilçam, esasen bu seyirciler için oluşturulan bir sinemadır" (Ayça, 2003-2004:23). Bugün seyircinin kültürel açıdan kalıp yargıların yanlışlarını itiraf etmeye ne kadar açık olup olmadığı bir başka çalışmanın konusu olsa da; Yeşilçam'ın iç yüzünü, Yeşilçam kodlarını farklı şekilde kullanarak içeriği değiştirmeyi başaran dizinin, 2021 yılında ücretli bir uygulama olan **BluTV** adlı bir medya sağlayıcısı için üretilmiş olması gözden kaçırılmamalıdır. Frankfurt Okulu'nun kitle kültürü eleştirisi ışığında, etnosantrik bireylerin genel kültür ortamının bir ürünü olduğunu ifade eden Adorno, kültür ortamının standartlığı sonucunda bireylerin düşünce dünyasının da standartlaştığını belirtmektedir (Adorno, 2003:114). Adorno'dan hareketle Yeşilçam sinemasının bir tür belgesel itirafnamesi olan Yeşilçam dizisinin alternatif özel bir medya kanalında yer bulması, bireylerin standartlaşmasını ispatlarken, kitlelerin halen gelenekçi ve kapalı olduğu gerçeğini de itiraf eder. Belki de yönetmenin doğrudan belgesel türünü seçmeyerek melodram içerisinde kalması, seyirciyi karanlık tarihle yüzleştirmeye çağırırken ürkütmemek istemesinden kaynaklanır. Her filmin belgesel nitelikler

taşıdığını iddia eden Bill Nichols, belgeseli beş kategoride inceler: Açıklayıcı belgesel, gözlemsel belgesel, interaktif belgesel, refleksif belgesel ve edimsel belgesel (Rotha, 2000:163). Irmak, melodram öğelerin satır aralarına edimsel belgesel teknikleriyle bilinenin içine bilinmeyen ya da dile getiril/e/meyen tarihi yerleştirir ki bu edimsel belgesel türüyle çatışma yaratmaz. Çünkü edimsel belgesel, kurmaca yapılara benzer. Edimsel belgesellerde, stilize edilmiş çekimler, canlandırmalar veya müzikler yer alabilir (Buckland, 2010:179). Sözü edilen stilize çekimler, masalsı canlandırmalar ve güçlü müzikler, Irmak sinemasının başat öğelerindendir ve yönetmen bu öğeleri melodramlara özgü dramatik yapının en kolay ve etkili işlediği aşk, ölüm, ihanet ve ayrılık temaları üzerinden aktarır. Örneğin 6-7 Eylül olaylarında yaşanan kıyım ve toplumsal ayrışmanın fitilini ateşleyen dinamikler ve bunun sokaktaki etkisi, tamamen belgeselci bir perspektifle Semih karakteri aracılığıyla verilir; böylece başat kahramanın gözünden açılan pencereyle özdeşleşme mümkün kılınır. Seyirci, Semih'in sinemayla varoluş öyküsünü izlerken kaybettiği büyük aşkını, yeni filizlenen olası aşkı, sinema yapımcıları arasındaki politik tabanlı entrika dolu mücadeleyi, buna bağlı gelişen cinayetleri ve değişen dengeleri de görür. Dahası iç kanatan bir yetimlik hikâyesiyle Semih'in azınlık mensubu bir kimsesiz olduğu bilgisi adeta saklanır gibi, sessizce verilir. Linda Williams, melodramın içerdiği abartılı, yüksek dozda "pathos" (acıma duygusu uyandıran özellik) ve aksiyon ile seyircinin ilgisini çektiğini ve motivasyonlarını manipüle etme kabiliyetine sahip olduğunu ifade etmiştir (Williams, 1998: 51). Williams'ın söylemindeki acıma duygusu uyandıran özellikler ve ardı kesilmeyen aksiyon akışı, Semih'le özdeşleşmeyi ve seyircinin motivasyonunu diğer melodramatik öğelerin de yardımıyla yönetmenin amaçladığı şekilde kullanmasını sağlamıştır.

İçinde müziğin de yer aldığı dramatik birçok unsurun (ölüm, ihanet, aşk acısı vb.) kullanıldığı melodram türü, Türk Sinemasında önemli yer tutar. Melodram kelimesi etimolojik kökeni itibariyle Antik Yunancada şarkı veya melodi anlamındaki "melos" ile tiyatro oyunu ya da hareket anlamlarını taşıyan "drama" ifadelerinden türetilmiştir (Gledhill, 1987:19). Yeşilçam filmlerinin kalabalık kitleleri birleştirici özelliğini çözümlerken müziğin kullanımına dikkat etmek faydalı olacaktır. Yıllarca farklı sosyoekonomik sınıflar arasındaki çelişki; ulusalcı birlik anlayışının romantik aşk anlatılarıyla iç içe örülmesiyle elde edilmiştir ve bu durum, her filmde anılan müzik öğesiyle birleştirilerek pekiştirilmiştir. Yeşilçam dizisi de Yeşilçam sinemasının müzik geleneğine benzer şarkı seçimleri ile seyirciye nostaljik bir tatmin sağlamakla kalmaz, müziğin anlam üreten işlevselliğini de kullanır. Müzik, metnin amacına ulaşmasında temel katkılar sağlar; ilgi çekme ve eğlendirme, yapı ve süreklilik, akılda kalıcılık, hedef kitleye erişme ve otorite kurulması, başlıca işlevlerdir (Alpagut, 2004:34-35). Dizide bölüm giriş ve kapanışlarında jenerik müziği olarak Yeşilçam film müziklerinin ve dönem şarkılarının kullanılması, hatta oyuncuların koreografi gerektiren danslarıyla biten bölümler; Yeşilçam geleneğindeki erkek iktidarı eleştirirken mesajı yumuşatmaya ve azınlıkların tabi olduğu eşitliksiz muameleyi hissetmemize, azınlıklarla özdeşleşmemize kapı aralar. Dolayısıyla seyircide yakın tarihin sevilen sinemasına dair bilgiler tetiklenir ve zaten dönem dizisi olması itibariyle kullanılan kostüm, renk, doku, atmosfer ve mekânlar, müziğin gücüyle tamamlanır. Bayır'a göre, film müziği, görevini yapamadığı takdirde seyircide yanlış bir bilinçaltı oluşturabilmektedir (Bayır, 2007). Yeşilçam dizisinde ise seyirci tanıdığı, sevdiği ve özlediği müziklerle, kendi tarihiyle yüzleşmeye sessizce çağırılır. Dizi, müziğin işlevlerini mükemmelen yerine getirirken ve dönemin ataerkil yapısını itiraf ederken ölçülüdür. Mesaja sempati duyacağı, seyircinin ezberindeki melodiler seçerek, seyirciyi pek fazla irkiltmeden hikâyeye yakınlaştırır. Müziğin beste ve sözleri, tanıdık mekânlar ve kostümler eşliğinde verildiğinden, izlenen görüntüler de aynı ölçüde tanıdık, güvenilir ve özdeşleşmeye yakın bir etki bırakır. Ne var ki iyi ve kötü, biz ve ötekiler kavramlarını sorgulayan hareket ve söylem içinde, farklı bir Yeşilçam ifşa edilir. Denilebilir ki Yeşilçam'ı ifşa etmek için yöntemin yine Yeşilçam teknikleri ve öğeleri olması, yüzleşmeyi ve öz eleştiriyi kolaylaştırdığı kadar güçlendirmiştir.

Yeşilçam dizisinde aile miti ve farklı annelik örnekleri

Melodramların abartılı ve çelişkili masalsı dili, sinemacılara pek çok imkânsızı bir araya getirme imkânı tanır. Yeşilçam dizisi, Yeşilçam söylemine uymayan hatta çoğu noktada tezat oluşturan söylemini, Yeşilçam usulü işleyişle mümkün kılar. Irmak, melodramların genellikle gerçeği karikatürleştiren dilinden faydalanır. Tanıdık müzik, kostüm, mekân ve konuşma üslubuyla Yeşilçam kendi kodlarından koparılıp köklerini, ilişkiler ağını, beslendiği ve zehirlendiği kaynakları ifşa eder. Egemen Yeşilçam'ın gösterdiklerine paralel sakladıkları ve engelledikleri, Irmak'ın gözünden harmanlanınca, cinsiyetçi ve ötekileştiren üretim pratikleri, otoritenin döngüsünden kurtulur. Belli bir dünya görüşünde diretilmese de diretilen ve dayatılan Yeşilçam ideolojisi açığa çıkar. Ne var ki, Şentürk özellikle Türk melodramlarının bize belirli bir dünya görüşünü değil, hangi dünyaya inanırsa inansın, kazanan daima iyi gibi görünse de itici gücün mutlaka kötülük olduğunu, dünyalar arası şizofren bir durum sunduğunu iddia eder (Şentürk, 2014:103):

> Bu şizofren durum öylesine baskındır ki, Türk melodramı, geçmişin değerlerine özlem duyulurken de, modernleşme ve Batıcılık düşüncesini savunurken de, anlatımını entrika mantığı üzerinden geliştirmekte ve esasen geçmişe de, modernliğe de ters düşen sansasyondan, felaketten, cürümden, ahlaksızlıktan, erdemsizlikten, suistimalden beslenmektedir.

Irmak, Şentürk'ün bahsettiği kaotik, entrikadan beslenen, çelişkili olay örgüsü, iyiliğe giden yolu bilinçli ve/ya tesadüfen kötülerin açması gibi temel melodram öğeleriyle Yeşilçam'ın işleyişini anlatırken; kendi tercihlerinde direnen, koşullarını zorlayan kadın karakterlerin ve azınlıkların maruz kaldığı zorlukları da hikâyeye ekler. Böylece Irmak'ın Yeşilçam'ı klişelerden beslenerek klişeleri sarsar ve sorgular. Örneğin Oral ve Erus'un tespitlerine göre, 1960'larda ve 1970'lerde melodramlarda birlik ve bütünlüğün yol açtığı mutluluk; doğrunun, iyinin ve güzelin aileden geçtiğini bildirmektedir (Oral, Süar, Erus, 2018:215). Irmak'ın melodramatik dizisinde ise birlik ve bütünlüğün yol açtığı mutluluk aileden değil sinema tutkusundan gelir. Film yapma isteğiyle gelişen entrika dolu kaotik süreç, kişiselleşen meselelere dönüşür ve bireyin varoluşunu anlamlı ya da aksi kılar. Merkezde aileyi birlikte mutlu tutma arayışı yerine, bir senaryoyu hayata geçirmek için bir araya gelme arzusu mutluluk reçetesidir ve toplumsal düzende bireylerin varoluşları aileyle değil sinema tutkusuyla yan yana getirilir; dolayısıyla aile idealinden çok daha başka seçimler mümkün gösterilir. Oysa Abisel de, Türk filmlerinde aile üzerine yaptığı çalışmada, ailenin filmlerde yüceltilen ve korunması gereken bir kurum olarak ele alındığını ve ailedeki birlik ve beraberliğin, var olan toplumsal düzenin temel göstergesi olarak verildiğini belirtmektedir (Yeşildal, 2010:216). Savaş Arslan da Abisel'e benzer bir bakışla melodramların en başarılı yönlerini "…karmaşık toplumsal durum ve süreçleri kişiselleştirerek aile ve birey düzeyinde ele almaları…" (2005, 71) şeklinde açıklar (Arslan, 2005:71). Arslan'ın bahsini ettiği aile ve birey ilişkisi, Yeşilçam dizisinde bir şekilde dağılmış aile düzeni üzerinden verilir ancak kayıp ve/ya yıkılmış aile düzeninin yası tutulmaz, acısı çekilmez ve boşluğundan pek bahsedilmez. Butler, bazı insanların ölümlerinin daha insanlaştırıldığını ifade ederek, genellikle evli ya da evlenmek üzere olan, heteroseksüel, mutlu ve tek eşli kişilerin yasının tutulduğunu, karşısındaki kişilerin ise kişisel tarihlerinin, isimlerinin, yüzlerinin ve ailelerinin söz konusu edilmediğini dile getirir (Butler, 2005:46-47). Dizide ne Arslan'ın formüle ettiği aile üzerinden kişiselleşen birey ne de Butler'ın bahsettiği tek eşli, evli ya da bir şekilde çoğunluğa aidiyet içindeki bireyin hiyerarşik üstünlüğü söz konusudur. Tam tersi, Irmak, isimleri olmayanların yani öteki sayılanların kişisel geçmişlerini ve ailelerinin sıkıntılarını konu edinir.

Dizideki karakterlerin geçmişleri hakkında pek detaylı bilgi verilmese de iki örnek anne modeli sunulur. Her ikisi de melodram pratiğindeki melek ya da şeytan kadın profiline uymadıkları gibi, aile kurumu

üzerinden de tanımlanamayan karakterlerdir. Oysaki İmançer'e göre, Türk filmlerinde kadın kimliği kamusal alandan dışlanmamakla beraber, ataerkil toplumun kültürel kodlarına uygun olarak inşa edilmekte ve kadın kimliği esasen aile birliği içerisinde özel alandaki başarısıyla oluşturulmaktadır (İmançer, 2006:73). Dizide ise kadın temsillerin hiçbiri, ataerkil toplum kodlarına uygun değildir. Örneğin Semih'in annesi Belkıs Hanım, cinselliği üzerinden güç ve iktidar kazanarak eril bir güce erişmiştir, aile kurumuna ait olmadığı gibi aile kurumu için başarılı bir tehdit ikonu olarak varlık kazanmıştır. Belkıs Hanım, bu halinden kaderci bir söylemle şikâyetçi değildir, hatta geçmişi ve bugünüyle gurur duyar. Sinemada kadının nesneleştirilerek bir haz aracına dönüştürüldüğünü söyleyen Mulvey, bunu skopofili terimi ile açıklar. Skopofili genel anlamıyla, insanları nesneler gibi ele almaya ve onları denetleyici, meraklı bir bakışa tabi tutmakla ilgilidir (Mulvey, 1997:21). Belkıs Hanım, kadının toplum içindeki nesneleşmiş yerinin farkındalığıyla toplumsal skopofili üzerinden pozisyon inşa etmiş ve erkin haz aracı olarak gördüğü kadınlığını kendisi metalaştırarak kullanmıştır. Başrol oyuncusunun genelev patronu anne temsili, Yeşilçam tarihi açısından ilktir ve bu durum Semih'i tanımlamada olumsuz bir etki yapmaz. Irmak'ın hiç alışıldık olmayan Belkıs Hanım temsili, Yeşilçam kodlarının tamamen dışındadır ancak diğer öğelerin yerli yerinde kullanımıyla metne derinlikli, alternatif bir perspektif bağışlar. Oysaki melodram filmleri, kadınları, her koşulda evliliği isteyenler olarak sunmakta ve evlenemeyen kadınları huysuz, kötü, kıskanç, kayıtsız olarak betimlemektedir. Çünkü kadın için başka türlü bir mutluluk kaynağı olamaz (Akbulut, 2008:350). Yeşilçam dizisindeki Belkıs Hanım ise gençliğinde güzelliğinin sağladığı etkinin farkındalığıyla tüm erkekler üzerinde güç kazanmayı amaçlamıştır; evlenerek tek bir erkeğe bağlılığı seçmemiştir ve bugün olduğu yerden memnundur.

Genç bir star adayı olan Tülin'in annesi Adviye Hanım ise genellikle erkeklere atfedilen gece hayatı, aşırı alkol kullanımı ve çapkınlık gibi özellikleriyle ön plana çıkan bir kadındır. Bu haliyle kabul edilebilir, kızı tarafından sevilir, sayılır ve korunur. Her iki anne profiline bakıldığında cinselliğiyle tanınan, itaat etmeyen, toplumsal kalıp yargıları çiğneyen, evinin kadını olma idealleri taşımayan ancak yine de anlatının genelinde sempatik, anlaşılır ve iyi gösterilen, farklı annelik modelleri görürüz. Gedik ve Kadayıfçı'nın araştırma makalelerine göre, "1980'lere kadar Türkiye sinemasında temel kadın modelleri "iyi" kadın ve "kötü" kadındır. İyi kadın modeli masum, isteklerini ortaya koymayan, cinselliği özgürce yaşayamayan kadındır. İyi kadın sigara ve alkollü içki içmez. Öte yandan, kötü kadın modeli fettan, ne istediğini bilen, cinselliğini kullanmaktan çekinmeyen kadındır. Sigara içer, içki içer, genelde sarışındır (Gedik, 2016:132). Irmak'ın Yeşilçam dizisindeki anne ve kadın temsillerinde ise masumiyet farklı tanımlanır; öyle ki cinselliğini özgürce yaşayan Adviye Hanım bir yana, iktidarını cinsellik pazarlayarak edinen Belkıs Hanım, alt edilemez bir güç odağı olarak saygı duyulan bir kadındır. Her ikisi de istediklerini söylemekten kaçınmazlar, sigara içerler, içki içerler ve sarışın değillerdir. Kabaca bakıldığında dahi tüm klişelerin ustaca karıştırılarak iyi ve kötü tanımlamalarına ara renkler kazandırıldığı görülür. Yeşilçam'ı anlatan Yeşilçam dizisinde elbette Kaplan'ın da bahsettiği 1950'ler Türkiye sinemasında iki zıt kadın tipi mevcuttur ancak Kaplan'ın tanımlamasındaki "iyi olan; erkeğine bağlı, hamarat, itaatkâr, saygılı; kötü olan ise erkekleri baştan çıkaran, yoldan çıkmış kadınlardır" kalıbı çürütülmüştür (Kaplan, 2003). Irmak, toplumsal cinsiyet normları dışında ve milliyet dışında kalan bireyler üzerinden tek bir iyi ve kötünün olmadığını göstererek, milli ve ataerkil Yeşilçam geçmişini alt üst eder.

Yeşilçam dizisinde farklı kadın temsilleri: Mine

Hikâyenin iskeletini inşa eden Semih (Çağatay Ulusoy) ile Mine'nin (Selin Şekerci) imkânsız aşkı, ayrılmalarına neden olan maddi imkânsızlıklar ve melodramlara özgü yanlış anlaşılmalar, akışa hizmet ederken öte yandan egemen sinemanın Mine'yi kadın olarak nasıl baskıladığı hatta çıkışsız bıraktığı

netlikle verilir. Mine dönemin star oyuncularından birini temsil etse de dişiliğini kullanmak, kullandırmak ve hemcinsleriyle yarışmak zorunda bırakılmış, çaresizce kıstırılmıştır. Mine karakterinin temsili, Abisel'in söylemiyle Yeşilçam melodramlarına özgü "mutluluğun parada değil aşkta olduğu, kadınlar için iffetin, erkekler için alın teriyle para kazanmanın önemi" kriterlerine uymaz. Mine ne parayı ne de aşkı önceler, çünkü oyunculuk kariyerindeki arzuları en az Semih kadar ateşlidir. Bu arada piyasanın en nüfuzlu yapımcısıyla aşk yaşamasının sebebi, hem sinemadaki yerini sağlamlaştırmak hem de esas aşkı Semih'e ve erkek kardeşine ekonomik destekte bulunmak içindir ve bu durumu sorunlu bulmaz. Dolayısıyla sömürüldüğünün bilinciyle "iffet" tanımını kendi koşullarında değerlendirmeyi hak görür ve bundan utanç duymaz. Esen'e göre 1980'li yıllara kadar Türkiye sinemasında iki kadın tipi vardır. Bunlardan "iyi" olarak tanımlanan namuslu, evinin kadını, çocuklarının annesi, cinselliği olmayan, sevgi dolu, fedakâr, bağışlayan, ezilse de mutlu görünmeye çalışan kadındır (Esen, 2000:29). Mine ise hem Yeşilçam normlarına uygun bir karakter olarak sevgi dolu, fedakâr, bağışlayan, ezilse de mutlu görünmeye çalışan kadındır hem de sevgilisi olmasına karşın zaman zaman gerçek aşkı Semih'le birlikte olan, cinselliğini inkâr değil ilan eden, bekâr ve çocuksuz bir karakterdir. Sadece arzu edilen değil aynı zamanda arzu edendir, örneğin cinsellik ve mesleki hedefler gibi arzuları vardır. Arzuları için mücadele eden bir karakter portresi çizen Mine, eril sistemi ürkütmemeye çalışarak kadına biçilen rolleri ve kalıp yargıları kırar.

Mine, ataerkil bakıştaki kadın imgesine uymayan, erkek egemen sistemde ezildiği için isyan eden, edilgenliği taktik olarak geliştiren, ikincil ve nesne konumundan kurtulamasa da cinsel arzu ve kariyer planlarına engel koymadığı için farklı bir kadındır. Kadının "öteki" konumunu belirgin kılan ancak yine de Yeşilçam geleneğine uygun söylem paralelinde, "bedenini verse de ruhunu asla teslim etmeyen" ve de Semih ve kardeşi için fedakârlıkta sınır tanımayan biri olarak; hem Yeşilçam anlatısına uygun hem de bireyselliğine önem veren bir noktaya taşınmıştır. Yönetmen, Mine karakteri aracılığıyla seven ve sevdiği için fedakârlık yapan kadının aynı anda bireysel mesleki hırslarını, istediği hayatı bir dereceye kadar da olsa tercih hakkını, istediği kişiyle ilişki yaşama biçimini vurgulayarak izleyiciyi şaşırtır; buna karşın yine de sistemin kadına asla tam bir özgürlük alanı tanımadığını da somutlaştırır.

Hilal Turan, Yeşilçam'da kadın tanımlamasını şöyle anlatır: "Namuslu eş ve fedakâr anne" ile "serbest, müsait kadın" prototipleri, melodramların iyi ve kötü kadın tiplemelerini oluşturur. Kötü kadın, cinselliği ön planda olan, evlilik dışı ilişkilere giren, açık saçık giyinen, temiz aile erkeklerini ağına düşüren kadındır (Turan, 2016). Turan'ın tanımlamasına bakıldığında Mine'nin yanlışlıkla değil kendi tercih ederek evlilik dışı ilişkiye girdiği, rol kapabilmek ve kendinden genç yeni oyuncuları bertaraf etmek için başka yapımcılara da ilişki vaat ettiği görülür. Kaldı ki "iyi" tanımlamasında bahsi geçen "eş" ve "fedakâr anne" özellikleri de yoktur. Tam tersi "kötü" tanımlamasında geçen "serbest" ve "müsait kadın" tiplemesinin tüm fiili klişelerini taşır. Örneğin aldatıldığını öğrenen öfkeli yapımcı sevgilisi, karısının baskısından yorulur ve Mine'ye sağladığı imkânları ve sunduğu rolleri kesince Mine vazgeçmez ve Turan'ın tanımlamasıyla açık seçik kıyafetler giyerek başka yapımcıların kapısını çalar; serbest ve yeni bir ilişkiye müsait olduğu mesajını verir. Cinselliği yine ön plandadır, evlilik dışı ilişkide sakınca görmez. Dışarıdan bakıldığında toplum gözünde temiz aile erkeklerini ağına düşürmeye çalışan "kötü" tanımlamasına uyulması kanıksanmış olsa da yönetmen tam tersine, Mine'nin erkek dünyadaki çıkışsızlığına ve mücadelesine vurgu yapar. Mine ekonomik olarak ayakta durmak zorundadır ve Yeşilçam piyasasının Mine'ye dayattığı kalıplar altında sinemada başka türlü bir varoluş bulunmamaktadır. Yeşilçam dizisi, kadına alternatif alan sunmayan Yeşilçam sinemasının ikircikli toplumsal cinsiyet rollerini, temelde Mine ve diğer kadın karakterler aracılığıyla deşifre eder.

Mine arkadaşı ve saygın bir büyüğü olarak gördüğü Belkıs Hanım gibi, erkeklere seyir hazzı sunan seksi bedenini nesneleştirmekten çok fazla sıkıntı duymaz, çünkü egemen piyasanın kanunları açıkça bu şekilde işlemektedir. Mine'yi asıl endişelendiren kendisinin hemen ardından gelen genç oyuncu hemcinsleridir çünkü yapımcılar seyir zevki yaratan yeni bedenlere ilgi duymaktadır. Mohanna "Filmlerde Kadınlar" kitabında, kadınların sadece genç bir vücuda sahip olduğunu, tek sermayelerinin ise vücutları olduğunu, kadınların varlıklarının erkeğin varlığına ve beğenisine bağlı olduğunu dile getirmektedir (Mohanna, 1993:18-21). Mine aslında formda bir bedene sahip olmasına karşın Mohanna'nın vurguladığı "genç bir vücuda sahip olma" kriteri, oyuncu için oldukça endişe verici bir realitedir. Tek sermayesinin bedeni olduğu bilinciyle zamanla yarışmaktadır ve henüz gençken mümkün olduğunca filmde oynama telaşı içindedir. Mine, kardeşiyle dertleştiği sahnede, bedeniyle kabul görme, gençlik ve unutulma endişelerini açıkça dile getirir: "Yaşlanıyorum, yenileri geliyor, daha gençler, daha güzeller. İki yıla kalmaz, anne rolü verecekler bana" (Yeşilçam Dizisi, 2021, 8. Bölüm). Mine bu söylemiyle bir yandan farkında olduğu Yeşilçam realitesine çözüm ararken diğer yandan sinema piyasasının oyunculuk anlayışını da ifşa eder. Film piyasasının kendisini unutmasına izin vermemek için, seçilmeyi beklemek yerine yapımcıları ziyaret etmesi, alışılagelmedik bir eylemdir. Çünkü Mine edilgen olmak yerine aktif, ısrarcı, mücadeleci ve strateji üreten bir yol izler. Kısacası Mine, Yeşilçam kalıp yargılarını kökünden sarsar ve böylece kötü tanımlamasına uygun, "iyi" bir karakter doğar.

Sonuç

Çağan Irmak, Yeşilçam dizisiyle Yeşilçam melodramlarına özgü söylem ve biçimi kullanarak yeni ve eleştirel bir içerik yaratmayı başarmıştır. Dizi hem Yeşilçam'ın melodrama özgü pratiklerinden faydalanır hem de türün kaotik işleyişini esneterek toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve azınlıklar üzerine, kendi yakın tarihiyle yüzleşen bir metin üretir. Yeşilçam koşullarında kadına biçilen rol ve dayatılan kalıplar Belkıs Hanım, Adviye Hanım ve Mine'nin hayatına değinerek afişe edilirken aynı dönemde cereyan eden 6-7 Eylül olayları da dizinin olay örgüsüne eşlik eder. Dolayısıyla belgeselci bir parantezle inşa edilen melodramda, yakın tarihin karanlık sayfalarıyla yüzleşme mümkün kılınır.

Dizide, toplumsal cinsiyet rollerine tezat oluşturan üç kadın üzerinden iyi ve kötü tanımlamalarına farklı kriterler ve değerler eklenmiştir. Karşıtlıklar üzerinden değil bazen zaruri bazen de kadının doğrudan kendi seçimiyle toplumsal kalıp yargılara uymayan kadınların da "iyi" olarak değer kazanması örneklendirilmiştir. Mine mesleki hırsını, Belkıs iktidar oluşturan gücünü, Adviye cinsel dürtülerini inkâr etmez ve üçü de varoluşlarının önde gelen bir parçası olan cinselliklerini hem keyfi hem de taktik olarak kullanır. Böylece toplumda ideal aile düzenine sahip olmadan da güçlü kadın olunabileceği, kadınların ideal aile düzeni hayallerine sahip olmadan ve kendi tutkularının peşinden giderek ve dişiliğini kullanarak da başarılı ve saygı gören bireyler olabileceği gösterilmiştir. Geniş kitlelerin "iyi" kadın tanımlamasıyla sunulan Mine'yi ne kadar içselleştireceği bilinmez ancak dizinin özel bir kanalda seyircisini bulması bir veri olarak değerlendirilebilir. Örneğin Tahincioğlu'nun 2011 yılındaki çalışmasına bakılırsa pek çok kültürel normun değişmediği iddia edilebilir. "Türkiye'nin bütün toplumsal sınıflarında kadın 'ailenin namusu' olarak tanımlanmakta ve kadının 'cinsel saflığı' erkeğin şerefi için, erkekler tarafından desteklenmektedir" (Tahincioğlu, 2011:14). Yine de Irmak, karakterinin toplumsal cinsiyet normlarının dışındaki "iyi" ve "kötü" tercihlerine ve bu tercihlerine rağmen iyi ve saf oluşuna, seyircinin sempati duymasını sağlar.

Tüm bu cesur ve yenilikçi perspektif Yeşilçam dizisinde Yeşilçam pratikleriyle yer bulduğu için, çalışma, kayda değer yeni çalışmalara da kaynak oluşturacak kadar zengindir.

Kaynakça

Adorno, T. (2003). Otoriteryen Kişilik Üstüne/Niteliksel İdeoloji İncelemeleri, Çev: Doğan Şahiner, İstanbul: Om Yayınları.

Akbulut, H. (2008). Kadına Melodram Yakışır: Türk Melodram Sinemasında Kadın İmgeleri. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Alpagut, U. (2004). "Kim Kapattı Şu Müziği", Gençlerin Müzik Üzerine Yazıları, İstanbul: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Arslan, S. (2005). Melodram, İstanbul: L&M Yayınları.

Ayça, E. (Aralık 2003, Ocak 2004). Yeşilçam Sonrası. Antrakt Aylık Sinema Dergisi (75-76)

Bayır, D. (11 Mayıs 2007) "Can Erdoğan, Film Festivali kapsamında 3 bölümlük film müziği dersi verdi", çevrimiçi, http://e-gazete.anadolu.edu.tr/ayrinti.php?no=3405

Buckland, W. (2010). Sinemayı Anlamak. Çev: Mutlu Dinçer, İstanbul: Optimist.

Butler, J. (2005). Kırılgan Hayat: Yasın ve Şiddetin Gücü, Çev: Başak Ertür, İstanbul: Metis Yayınları.

Esen, Ş. (2000). 80'ler Türkiye'sinde Sinema, İstanbul: Beta Yayınları.

Gedik, E. - Kadayıfçı, E. (2016). Türkiye Sinemasında Kadınların Ataerkillikle Pazarlığı. Almıla Fikir ve Kültür Dergi, 24, 132

Gledhill, C. (1987). "The Melodramatic Field: An Investigation", Home is Where the Heart is: Studies in Melodrama and the Woman s Film. London: British Film Institute.

Güçbilmez, B. (2002). Melodram, Beden ve Gülnihal. TAD

Kaplan, G. (2003). Yeşilçam Melodramları ve Kadın. http://bianet.org/kadin/kultur/21103- yesilcam-melodramlari-vekadin (Erişim: 04.01.2020).

İmançer, D. (2006). Medya ve Kadın, Ankara: Ebabil Yayınları.

Mohanna, C. (1993). Filmlerde Kadınlar, Çev: Emine Demiray 25. Kare, 5, 18-21.

Mulvey, L. (1997). Görsel Haz ve Anlatı Sineması, Çev: Nilgün Abisel 25. Kare. 21. 40.

Oral, S. - Erus, Z. (2018). "Sinemada Dönüşen Aile Kavramı Üzerinden Kolektif Belleğin Kurucusu Olarak Kadın ve Erkek: "Çınar Ağacı" Filmi Örneği". [Elektronik Version] İnif E-Dergi. 215.

Rotha, P. (2000). Belgesel Sinema. Çev: İbrahim Şener İstanbul: İzdüşüm.

Şentürk, R. (2014). Türk Sinemasının Durum Analizi. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları

Tahincioğlu, A. N. Y. (2011). Namusun Halleri, İstanbul: Positiga Yayınları.

Ünser, O. (2003-2004). Bağımsız Sinemacılar. Antrakt (75-76), 26-27.

Williams, L. (1998), Melodrama Revisited, (ed.) Nick Brown, Refiguring american film genres: theory and history, Berkeley and Los Angelos: University of California Press, pp. 42-89.

Yeşilçam Dizisi, (2021), Blu TV, 1. Sezon, 8. Bölüm.

Yeşildal, H. (2010). "Türkiye'de 1960'larda Toplumsal Gerçekçi Sinemada Aile İdeolojisi: "Kocanın En Kötüsü Hiç Olmayanından Daha İyidir" Ciu Cyprus İnternational University folklor/edebiyat. 16.61, 216.

https://www.tsa.org.tr/tr/yazi/yazidetay/210/-namuslu-anne-den--cinsel-ozgurlukcu-birey-e--turk-sinemasinda-degisen-kadin-imgesi---1

35- Eğitim teknolojilerinin otizmde kullanımına dil ve konuşma terapistleri nasıl bakıyor?

Sibel ERGÜN ELVERİCİ[1]

Oktay TAYMAZ SARI[2]

APA: Ergün Elverici, S.; Taymaz Sarı, O. (2021). Eğitim teknolojilerinin otizmde kullanımına dil ve konuşma terapistleri nasıl bakıyor? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 564-578. DOI: 10.29000/rumelide.1032442.

Öz

Sosyal etkileşim, iletişim ve davranış sorunlarıyla kendini gösteren otizm, bireylerin hayatını büyük ölçüde etkilemektedir. Özellikle dil gelişiminde gecikme ya da hiç konuşamama, başka bireylerle sohbet başlatma, sürdürme ya da sonlandırma konusunda yaşanan güçlükler sık yaşanan sorunların başında gelmektedir. Göz teması kurmaktan kaçınmak, akran oyunlarına katılmamak, başkalarıyla etkileşim kurmaktan kaçınmak, etkileşim gerektiren oyunlarda yaşanan güçlükler ve yinelenen konuşma (ekolali) diğer iletişimsel problemler arasında yer almaktadır. Otizm tanısı almış çocukların eğitimine yönelik uygulanan birçok yaklaşımdan bahsedilebilir. Teknolojinin etkin kullanılması, otizmli çocukların yaşam kalitelerini artırabilir ve bağımsız hayat sürmelerine katkı sağlayabilir. Eğitim teknolojilerinin etkin kullanılmasının eğitim sisteminin iyileştirilmesine katkıda bulunacağından yola çıkarak teknoloji entegrasyonuna yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Diğerlerinden farklı olarak, otizmli çocukların iletişim özellikle dil ve konuşma alanında yaşadıkları sıkıntılardan yola çıkarak bu araştırmada, her geçen gün otizmli çocuklarla daha fazla çalışmaya başlayan dil ve konuşma terapistlerinin özel gereksinimli çocuklar kapsamında otizmli çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Böylelikle bu çocukların eğitimlerine yönelik gelişmelere katkıda bulunulacağı düşünülmüştür. Olgubilim deseninin kullanıldığı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, dil ve konuşma terapistlerinin otizmli çocukların eğitiminde teknoloji kullanımını destekledikleri ve terapistlerin çalıştıkları bireylerin özelliklerine uygun yöntem ve tercihleri belirlemesinin önemli olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Dil ve konuşma terapisi, otizm, özel eğitim, eğitim teknolojileri

How do speech-language pathologists view using educational technologies in autism?

Abstract

Autism, which manifests itself with social interaction, communication and behavior problems, greatly affects the lives of individuals. Especially the delay in language development or the inability to speak at all, difficulties in starting, maintaining or ending conversations with other individuals are among the most common issues. Avoiding eye contact, not participating in peer games, avoiding interaction

[1] Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (İstanbul, Türkiye), sibelelverici@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6921-5013 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032442]

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü (İstanbul, Türkiye), oktaytaymaz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7350-0909

with others, difficulties in interactive games and repetitive speech (echolalia) are among other communicative problems. Many approaches can be mentioned for the education of children diagnosed with autism. Effective use of technology may improve the quality of life of children with autism and contribute to their leading an independent life. Considering that the effective use of educational technologies will contribute to the improvement of the education system, many researches have been conducted on technology integration. Different from the others, based on the difficulties that children with autism experience in communication, especially language and speech, this study examines the opinions of speech and language therapists, who have started to work more and more with children with autism, on the use of technology in the education of children with autism within the scope of children with special needs. Thus, it is thought that these children will contribute to the development of their education. Phenomenological design was used in this study which benefited from semi-structured interviews. In the analyses of the data obtained in the study, descriptive analysis technique was used. At the end of the study, it was determined that speech and language therapists support the use of technology in the education of children with autism and that it is important for therapists to determine the methods and preferences suitable for the characteristics of the individuals they work with.

Keywords: Speech and language therapy, autism, special education, educational technology

Giriş

Çocuklar gelişim özellikleri bakımından birbirlerinden farklı özelliklere sahiptir ve bu farklı özellikler onları öğrenme özellikleri açısından da farklı yapar. Ancak kimi çocuk hızlı, kimi çocuk yavaş öğrense de bu farklılıklar çocuklar arasında ciddi sayılabilecek değişiklikler olarak görülmemektedir (Deniz, 2017; Şişman 2014). Otizmli çocuklarda sözel ya da motor tekrarlayıcı davranışlar, uyaranlara tepkisiz kalma sıkça görülen davranışsal sorunlar arasında yer alırken (Heward, 2012) sosyal etkileşim, iletişim, bilişsel beceriler ve odaklanma alanlarında sorun yaşadıkları bilinmektedir (Newell, Best, Gastgeb, Rump ve Strauss, 2010). Bu bağlamda, otizm bir engellilik grubu içerisinde yer almakta, otizmli çocuklar özel gereksinimli çocuklar olarak değerlendirilmekte ve aldıkları eğitim genel eğitim ortamlarında alınan eğitimlere göre farklılık göstermektedir

Otizmli çocukların bireysel farklılıklarına göre yapılan düzenlemeler onların gelişimleri açısından daha pozitif sonuçlar alınmasına yardımcı olabilmektedir. Erken çocukluktan itibaren özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde değişik yaklaşımların kullanılması, özel gereksinimli çocukların da normal gelişim gösteren çocukların sahip olduğu haklara sahip olması önemlidir (Sarı, 2016). Yalnızca şimdi ve burada olarak değerlendirilemeyen dil ve konuşma, bireylerin iletişim ihtiyacının temelinde yatan kendini ve başkalarını anlamak ve anlatmak başkalarını etkilemek ve böylelikle iletişim kurmak için belirleyici bir role sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, otizmli bireylerin en çok sorun yaşadığı alanlardan biri dil ve konuşma olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sorunun önüne geçebilmek için otizmli bireyler yoğun dil ve konuşma terapilerine ihtiyaç duymaktadır. Genel olarak nihai hedefi otizmli bireylerin gündelik hayatın içinde yer alması ve bunu yaparken bağımsız olması olarak tanımlanan özel eğitim alanı da özellikle son dönemlerde dil ve konuşma terapisi ile yakın bir ilişki halindedir denilebilir. Yine bu bağlamda, otizmli çocukların gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlanılmaya başlanmıştır.

Eğitim teknolojileri açısından bakıldığında, otizmli çocukların eğitiminde teknoloji kullanımı, özel eğitimde teknoloji kullanımına paralel olarak gelişmiş ve otizmli çocukların eğitiminde teknoloji

kullanımını inceleyen pek çok araştırma yapılmıştır (Carlile, Reeve, Reeve ve DeBar, 2013; Murdock, Ganz ve Crittendon, 2013; Waddington vd., 2014). Otizmli çocukların eğitimleri sırasında teknolojik araç-gereçleri tercih ettikleri araştırma bulgularında yer almış, teknoloji-temelli eğitimlerin otizmli çocukların eğitimlerinde etkili olduğu belirtilmiştir Hourcade vd., 2012; Ergün Elverici, 2021). Otizmli çocukların eğitiminde sosyal etkileşim, iletişim ve öğrenme sorunlarının çözümü amacıyla yararlanılan yardımcı teknolojiler göz önüne alındığında (a) kâğıt, kalem, dosya gibi düşük maliyetli düşük düzey teknolojik araçlar olan, (b) tek tuşla ve genellikle pille çalışabilen orta düzey teknolojik araçlar olarak nitelendirilen saat çalarlar, ses kayıt cihazları vb. materyaller, (c) ileri düzey teknolojik araçlar olarak ise dizüstü ya da masaüstü bilgisayarlar ile tablet bilgisayarların kullanılmaktadır (Cramer, Hirano, Tentori, Yeganyan ve Hayes; 2011; Kientz, Goodwin, Hayes ve Abowd 2013). Otizm tanısı almış çocukların eğitiminde teknolojinin kullanılmasında amaç, bu çocukların normal gelişime sahip diğer akranlarına yakın, fiziksel ve zihinsel gelişim sağlamalarını destekleyerek yaşam kalitelerini artırmak, günlük yaşam becerilerini ve akademik becerilerini desteklemektir (Cavkaytar, 2013). Bunların yanı sıra teknolojik araç kullanımı ile desteklenmeleriyle süreç içinde öğrendikleri davranışların kalıcılığı da sağlanabilir (Yıldız, 2010).

Eğitimde teknoloji kullanımının artmasıyla özel eğitimde teknoloji kullanımı da artış göstermiş ve teknolojiye yapılan yatırımlar da buna paralel olarak artmış olsa da dil ve konuşma terapistlerinin teknoloji kullanımına yönelik düşüncelerini inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Siyam, 2019). Dolayısıyla, dil ve konuşma terapistlerinin otizmli çocuklarla yapılan eğitimlerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada eğitim teknolojileri ifadesi öğretim teknolojileri, yardımcı teknolojiler ve eğitimde teknolojiye ait diğer ifadeleri içine alması nedeniyle üst kavram olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın genel amacı İstanbul ilinde otizmli çocuklarla çalışan dil ve konuşma terapistlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüş ve değerlendirmelerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda terapistlerin çalışmalarıyla ilgili detaylı bilgi edinebilmek ve böylelikle otizmli çocuklarla yaptıkları çalışmalara yönelik daha derinlikli bir bakış açısı elde edebilmek için onların "normal" gelişim gösteren çocuklara yönelik çalışmalarına da araştırma kapsamında yer verilmiştir. Bu bağlamda, bu araştırma aşağıda verilen sorular kapsamında yürütülmüştür.

a) Dil ve konuşma terapistlerinin "normal" gelişim gösteren çocuklarla çalışırken izledikleri yola ilişkin görüşleri nelerdir?

b) Dil ve konuşma terapistlerinin otizmli çocuklara uyguladıkları dil ve konuşma terapisine ilişkin görüşleri nelerdir?

c) Dil ve konuşma terapistlerinin otizmli çocuklarla yapılan dil ve konuşma terapilerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın önemi

Hızla gelişen dünyada yeni buluşların teknolojiye yansıması teknoloji kavramının daha geniş bir açıdan ele alınmasını sağlamıştır (Çoklar, Ergenekon ve Odabaşı, 2018). Eğitimde içerik hazırlama, materyal tasarımı ve değerlendirme gibi pek çok açıdan teknoloji kullanımı eğitimde daha fazla yer almaya

başlamıştır. Bireysel farklılıkların en fazla göz önünde bulundurulması gereken alanlardan biri olan özel eğitim ve dolayısıyla otizmli çocuklar, en çok desteğe ihtiyaç duyan alanlardan biri olarak da değerlendirilebilir. Teknolojinin özel eğitimde kullanımının çeşitli amaçlarından bazıları özel gereksinimli çocukların akademik gelişimlerini desteklemek ve sosyal yaşama katılımlarını artırmak olarak sayılabilir (Ayres ve Cihak, 2010; Sula ve Spaho, 2014). Dil ve konuşma problemleri yaşayan çocuklara yönelik öğretmenlerin tutumları farklı araştırmalarda gözden geçirilerek incelenmiştir (Okalidou ve Kampanaros, 2001; Sadler, 2005). Son zamanlarda otizmli çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmaların sayısında artış olsa da dil ve konuşma terapistlerinin bu konuya yönelik görüşlerini inceleyen çalışma sayısının çok az olduğu söylenebilir. Oysa, tıpkı eğitimde teknoloji kullanımının artması gibi otizmli çocukların dil ve konuşma terapistleri ile çalışmalarında da bir artış olduğundan yola çıkarak mevcut durumu belirlemenin gelecek araştırmalara yol göstermek açısından katkı sağlayacağı söylenebilir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, araştırmanın yapıldığı grup, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve geliştirme süreçleri, araştırmada kullanılan materyal ve uygulama süreci ile veri analizi teknikleri üzerinde durulmuştur.

Araştırma modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Olgubilim evrensel gerçekliğin, olayların veya varlıkların doğalarını betimleyebilmek için kişisel deneyimleri olgulara indirgemektir (Creswell ve Clark 2007). Olgubilim yaklaşımında araştırmacılar, belirli durumlarda insanların tepkilerini ve olaylara karşı bakış açılarını anlamaya çalışırlar (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 25).

İnsan ve grup davranışlarının 'niçin'ini anlamaya yönelik araştırmalara nitel (qualitative) araştırma denir (Ergün, 2014). Nitel araştırmalarda, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır. Nitel araştırmalarda veri analizi, ham verilerin toplanması, toplanan verilerin hazırlanıp organize edilmesi, organize edilen verilerin el veya bilgisayar yardımıyla kodlanması, kodların bir araya getirilerek temalara indirgenmesi, temaların betimlemeler ve birbirleri arasındaki ilişkilerin şekiller, çizgiler veya tartışma şeklinde sunulması basamaklarından oluşmaktadır (Creswell, 2018, s. 52).

Betimsel analiz

Bu çalışma nitel bir çalışma olarak tasarlanmış ve verilerin analizi için nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizlerde; katılımcıların davranışları, görüşleri, demografik özellikleri ve koşulları değerlendirilir. Genel olarak amaç var olan durumu olduğu gibi betimlemeye dayanmaktadır. Gay (1996) betimsel araştırmaları "şu anda ne oluyor?" sorusuna cevap aramak olarak tanımlamıştır Betimsel araştırmada elde edilen verilerin, araştırma konusu ile ilişkili olarak neleri ve hangi sonuçları ortaya koyduğu öne çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Betimsel araştırmalarda görüşme yapılarak yani sözlü iletişim yoluyla veri toplanır ve görüşmelerde bireylere çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesi ile ilgili sorular yöneltilir (Karasar, 2008). Betimsel analizde amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenerek ve bulguların yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır.

Betimsel analizin güvenirliği ve geçerliği

Nitel araştırma yöntemlerinin tümünde geçerlik ve güvenirliğin sağlanması önemlidir. Araştırmada elde edilen bulguların geçerliğini sağlamak amacıyla, bulgular yorumlanırken çalışmaya katılan gönüllülerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) betimsel analizin kullanıldığı nitel araştırmalarda görüşülen bireylerin verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapmanın ve bu alıntılardan yola çıkarak sonuçları açıklamanın geçerliğin önemli ölçüde güçlendirdiğini belirtmiştir.

Çalışmamızın iç güvenirliği için pilot görüşmede yapılan kayıtlar iki farklı uzman tarafından değerlendirilmiştir. Dış güvenirliği sağlamak için ise görüşülen katılımcıların açık bir biçimde tanımlanması, veri toplanması ve analiz süreçlerinin detaylı olarak araştırma içerisinde anlatılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri toplama araçları

Görüşme nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bir tekniktir. Görüşme iki ya da daha fazla kişi arasında, bir kişinin yönlendirmesi ile görüşmeye katılan kişi ya da kişilerden bilgi elde etmek amacı ile yapılan amaçlı sohbet olarak tanımlanabilir (Bogdan, ve Biklen, 2007, s. 103). Araştırma verilerinin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile hazırlanmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular daha geneldir ve görüşmecinin gerekirse daha fazla soru sormasına izin verir (Bryman, 2008). Sonuç olarak araştırmanın katılımcıları ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sorular araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra birkaç kez kontrol edilmiş, özel eğitim ve / veya dil ve konuşma terapistliği alanında çalışan ve en az yüksek lisans derecesine sahip 2 uzman kişinin görüşleri alındıktan sonra 2 soruda değişiklik yapılmış, sorulara son şekli verilerek pilot görüşme için hazır hale getirilmiştir. Yine daha önceden belirtildiği üzere bu çalışmada eğitim teknolojileri üst kavram olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla belirlenen soruları test etmek için bir dil ve konuşma terapisti ile pilot görüşme yani ön görüşme yapılarak sorulara son şekli verilmiştir. Pilot görüşme yapılan terapist araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Aşağıda görüşme sorularının son şekli yer almaktadır:

Görüşme soruları

1. Normal gelişim gösteren çocuklarla dil gelişimi üzerine çalışırken kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir? Örnek verir misiniz?

2. Otizmli çocuklara yönelik dil ve konuşma terapisi hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konuyla ilişkili olarak neler söylersiniz?

Otizmli çocuklarla yapılan dil ve konuşma terapilerinde teknoloji kullanıyor musunuz? Neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz?

Evren ve örneklem/çalışma grubu/katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma başlamadan önce belirlenen çeşitli ölçütleri karşılayan bireylerin

belirlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140). Dil ve konuşma terapisti olarak çalışan çok sayıda odyolog bulunduğu için, araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak katılımcıların belirlenmesinde dil ve konuşma terapistlerinin otizmli çocuklarla çalışma deneyiminin olması ve dil ve konuşma terapisti olarak çalışabilmek için gereken yasal kriterleri karşılıyor olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilindeki otizmli çocuklarla çalışan ve alanında uzman 10 dil ve konuşma terapisti oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan ve farklı kurumlarda çalışan dil ve konuşma terapistleri görüşme öncesi gönüllü onam formunu imzalamışlardır.

Araştırmada katılımcılara görüşme sırasına uygun olarak K1, K2, K3 gibi kod isimler verilmiştir. Araştırmaya katılan dil ve konuşma terapistlerinin 6'sı kadın 4'ü erkektir. Mesleki kıdemleri 3 ile 21 yıl arasında değişmektedir. Yaş aralığı 25 ile 55 arasında değişen dil ve konuşma terapistlerinin 3'ü yüksek lisans 7'si lisans eğitimi almıştır. Dil ve konuşma terapistlerinden 6'si bir özel eğitim kurumunda çalışırken 4'ü kendi kurumlarında çalışmaktadır.

Verilerin toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler 27.02.2021 ve 08.03.2021 tarihleri arasında katılımcılar ile görüşülerek toplanmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerin tamamı dil ve konuşma terapistlerinin belirledikleri gün ve saatlerde kendi çalıştıkları kurumların dil ve konuşma servislerinde yapılmıştır. Görüşmeler pandemi dolayısıyla sadece yüz yüze değil aynı zamanda Zoom ve Google Meeting programları kullanılarak çevrimiçi görüşmeler şeklinde gerçekleşmiştir. Yüz yüze yapılan görüşme sayısı 6, uzaktan yapılan görüşme sayısı 4'dür.

Verilerin analizi

Betimsel analizde amaç doğrudan alıntılarla görüşme yapılan bireylerin görüşlerini olduğu şekliyle net bir biçimde açıklamaktır. Böylelikle, betimsel analiz yoluyla, verilerin içinde saklı olabilecek gerçeklerin ortaya çıkarılmasına çalışılır. Bu amaç için izlenmesi gereken 4 aşama vardır; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Böylece, elde edilen veriler önce açık ve net bir şekilde betimlenir, betimlendikten sonra açıklanır, yorumlanır ve neden-sonuç ilişkileri kapsamında sonuçlar bulunur. Yorumlar temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunmayı da kapsamaktadır. Betimsel analizde "… veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır." (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Bu araştırmada betimsel analiz kapsamında, veri toplama aracında yer alan sorular tema olarak kabul edilerek incelenmiştir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi

Tüm görüşmelerin yazılı dökümünün kontrolü yapıldıktan sonra, terapistlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplara göre temalara yönelik kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar ilgili sorular altına sıralanmıştır. Daha sonra görüşme kodlama anahtarının güvenirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için görüşmelerde alınan notların kopyaları ve kodlama anahtarı dil ve konuşma terapistliği ve özel eğitim alanlarından doktora derecesi ve nitel araştırma yöntemleri konusunda çalışma deneyimi olan iki uzmana verilmiştir. Görüşme notları ve kodlama anahtarları uzmanlar tarafından değerlendirilmiş ve görüşme kodlama anahtarı doldurulmuştur. Bu değerlendirme, görüşülen terapistlerin görüşüne uygun bulunan seçeneklerin uzmanlar tarafından görüşme kodlama anahtarı bölümünde işaretlenmesi ile yapılmıştır. Bu işaretlemeler sonucunda elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında aynı işaretlenen

seçenekler "Görüş Birliği", farklı seçenekler "Görüş Ayrılığı" olarak tanımlanmıştır. Araştırmaya verilen cevapların güvenirlik hesaplamasında görüş birliği elde edilen kodlamalar, tüm kodlamaların toplamına bölünmüş ve yüz ile çarpılarak güvenirlik hesaplanmıştır. Tablo 1'de görüşme kodlama anahtarında yer alan soruların güvenirlik yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 1 Görüşme kodlama anahtarında yer alan soruların güvenirlik yüzdesi

Sorular	**Güvenirlik Yüzdeleri**
Soru 1	%74
Soru 2	%81
Soru 3	%77
Güvenirlik Ortalaması	**%77,33**

Görüşme kodlama anahtarının güvenirlik çalışmasındaki en düşük güvenirlik 1'inci soruda %74 ve en yüksek güvenirlik 2'inci soruda %81 olarak hesaplanmıştır. Bu üç sorunun güvenirlik ortalaması ise %74 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada betimsel analiz kapsamında, veri toplama aracında yer alan soruların tema olarak kabul edilerek incelendiği belirtilmişti. Elde edilen bulgular, aynı soruların sırası göz önünde bulundurularak sunulmuştur. Bu bağlamda, araştırmanın bulgularını oluşturan ve görüşme sorularına istinaden çerçevelendirilen ana başlıklar şu şekildedir:

1. Normal gelişim gösteren çocuklarla çalışırken kullanılan yöntem ve teknikler

2. Otizmli çocuklara yönelik dil ve konuşma terapisi

3. Otizmli çocuklara yönelik dil ve konuşma terapisinde teknoloji kullanımı

Bu başlıklara ait bulgular aktarılmadan önce bulunan frekanslar hesaplanmış ve bu frekanslara göre frekansı yüksek olan kodlara ilişkin örnekler ilgili başlıklar altında verilmiştir. Ancak hesaplamalarda frekansı düşük olmasına rağmen bazı kodlara araştırmanın bulgularını zenginleştirebileceği düşünülerek bazı temalar altında yer alan kategorilerde yer verilmiştir.

Normal gelişim gösteren çocuklarla dil gelişimi üzerine çalışırken kullanılan yöntem ve teknikler

Dil ve konuşma terapistlerine seanslarında normal gelişim gösteren çocuklarla çalışırken kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek için "Normal gelişim gösteren çocuklarla çalışırken kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir? Örnek verir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan dil ve konuşma terapistlerinin bu soruya verdikleri yanıtlara yönelik kodlar ve frekans dağılımları, yöntemler için Tablo 2 ve terapistlerin kulandıkları teknikler için Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2 Normal gelişim gösteren çocuklarla çalışırken kullanılan yöntemler

Yöntemler (yaklaşımlar)	**f**
Öğrenci merkezli yaklaşımlar	8
Karma yaklaşımlar	9
Dil ve konuşma terapisti merkezli yaklaşımlar	6
Toplam	**23**

Tablo 2'de görüldüğü gibi yöntemler kategorisinde elde edilen kodlarda 8 terapist öğrenci merkezli yaklaşımlar, 9 terapist karma yaklaşımlar, 6 terapist dil ve konuşma terapisti merkezli yaklaşımları takip ettiklerini bildirmiştir. Toplamda 3 farklı yaklaşım üzerinde durulmuştur. Bu konuda K2 ve K3 kodlu terapistlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

> K2: Üniversitede öğrendiğimiz yöntemlerin büyük bölümü aslında aynı gibi. Ben bu yüzden karma yaklaşımların daha doğru olduğunu düşünüyorum. Kuruma gelen çocukların büyük bölümü RAM raporu ve oradaki danışmanların çalışma programı ile geliyor. Kurum olarak bizim de inceleme ve önerilerimiz oluyor. Son olarak ben çalışırken çocuğa ve kendime uygun yöntemleri belirliyorum. Bu uyumu en çok karşılayan karma yöntem gibi duruyor.
>
> K3: Kendi yerimizi açana kadar çalıştığım kurumun bize sağladığı materyal ve programı kullanırdık. Çoğu zaman aslında özel eğitim uygulamalarını desteklediğimiz ve aslında dil ve konuşma terapisi alanına tam uyumlu diyemeyeceğimiz çalışmalar yapmak zorunda kaldık. Hazır bir kek kalıbında hem kek hem puding yaptık gibi. Çocuğa uymadığı gibi terapiste de uymuyordu. Bizim alanımızda kabul gören 3 yaklaşım vardır. Terapist merkezli, öğrenci merkezli ve ikisinin karışımı gibi duran karma yaklaşım. Kendini ön plana çıkarmak isteyen terapistler her şeyi ben bilirim demek istercesine terapist merkezli olanı seçer. Kimisi de veliye hoş görünmek adına öğrenci merkezli olanı seçer. Hangisi seçilirse seçilsin yöntemsizlikten iyidir. Asıl önemli olan yönteme uygun teknikleri uygulamaktır.

Tablo 2'den anlaşılacağı gibi dil ve konuşma terapistlerinin kullandığını belirttiği yöntemler (yaklaşımlar) kategorisinde 3 kod mevcut bir yöntemi işaret eden kodlar olarak ortaya çıkmaktadır. İşaret edilen yöntemler dil ve konuşma terapistlerinin normal gelişim gösteren çocuklar için kullandığı yöntemler içerisinde ve tutarlıdır.

Tablo 3 Normal gelişim gösteren çocuklarla çalışırken kullanılan teknikler

Teknikler	**f**
Kendi kendine konuşma	4
Paralel konuşma	4
Taklit	4
Genişletme	4
Uzatma	4
Geliştir ve parçala	4
Cümlenin yeniden düzenlenmesi	4
Öğrencinin üretemediği sesbiriminin ayırt edilmesi	6
Doğru ses üretilmesine odaklanma	6
Alıştırma yapma (drill)	8
Alıştırma oyunu (drill play)	8
Biçimlendirme (modeling)	8
Toplam	**64**

Tablo 3'te görüldüğü gibi görüşülen 10 terapist 12 farklı teknikten bahsetmiştir. Kullanmış oldukları tekniklerle ilgili 4 terapist kendi kendine konuşma, paralel konuşma, taklit, genişletme, uzatma, geliştir ve parçala ve cümlenin yeniden düzenlenmesi, 6 terapist öğrencinin üretemediği sesbirimin ayırt edilmesi ve doğru ses üretilmesine odaklanma, ve 8 terapist alıştırma yapma (drill), alıştırma oyunu (drill play) ve biçimlendirme (modeling) kodlarını kullanmışlardır. Bu konuda K5 ve K7 kodlu terapistlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

> K5: Ben bol bol taklit çalışması yaptırıyorum. Neredeyse her seansta kullandığım bir teknik bu. Burada örnek vermeye gerek yok herhalde. Bu öğrenci merkezli yöntemin tekniklerinden birisidir. Taklitle beraber kullandığım diğer bir teknikte paralel konuşma. Özellikle okuma yazma bilen çocuklarla bir metni aynı anda okuyoruz. Başka teknikler de var. İsim olarak vermek gerekirse genişletme, uzatma, geliştirme, parçalama ve cümlenin yeniden düzenlenmesi gibi teknikleri sayabilirim. Karma yaklaşım kullandığım da oluyor. Aslında her türlü tekniği gereken yerde kullandığım için yöntemler yerine tekniklerden konuşmak daha mantıklı galiba. Mesela bu karma yöntemde önce öğrencinin üretemediği sesbirimini belirliyoruz sonra da doğru ses üretilmesine odaklanıyoruz. Çocuğu gördükten sonra bu teknikler yavaş yavaş kafamızda şekilleniyor. Ben hep şu tekniği kullanırım diyen terapist yalan söyler bence.
>
> K7: Ben karma yaklaşımın tekniklerini kullanmayı doğru buluyorum. Ama kitaplara bakarsanız sanki sadece 2 teknik varmış gibi gözüküyor. Ama adı üstünde karma yaklaşım işe yarayacağını düşündüğünüz her tekniği içerebilir. Öncelikle bu anlattıklarım normal gelişim gösteren çocuklar için geçerli. Diğer çocuklarla çalışırken özel eğitim öğretmenlerinden görüş alıyoruz ve çoğu zaman ben onların yaptıklarına destek oluyorum. Normal gelişim gösteren çocuklarda önce öğrencinin üretemediği sesbirimini belirlemeye çalışıyoruz. Bazen ben yapıyorum bazen de kurumda çalışan diğer arkadaşlarla beraber yapıyoruz. Sonra bu seslerin doğru çıkarılmasına odaklanıyoruz. Bu doğru çıkartma etkinlikleri için kurum içerisinde öğrenci merkezli teknikleri, ev çalışmalarında terapist merkezli çalışmaları tercih ediyorum. Bunun için çalışmalarımı video ile veliye veriyorum. Onlar da ev çalışmalarını çekip bana getiriyor.

Tablo 3'ten de anlaşılacağı gibi dil ve konuşma terapistlerinin kullandığını belirttiği tekniklerden ortaya çıkan 12 kod mevcut bir tekniği işaret eden kodlar olarak ortaya çıkmaktadır. İşaret edilen teknikler dil ve konuşma terapistlerinin normal gelişim gösteren çocuklar için kullandığı yöntemler için kullanılan tekniklerle tutarlıdır.

Otizmli çocuklara yönelik dil ve konuşma terapisi

Dil ve konuşma terapistlerinin otizmli çocuklara yönelik dil ve konuşma terapisi hakkındaki görüşlerini belirlemek için "Otizmli çocuklara yönelik dil ve konuşma terapisi hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konuyla ilişkili olarak neler söylersiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan dil ve konuşma terapistlerinin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4 Otizmli çocuklara yönelik dil ve konuşma terapisi

Otizmli çocuklara yönelik dil ve konuşma terapisi	f
Birlikte çalışılmalı	6
Ekonomik değil	6
Oldukça zahmetli	5
Uzun dönem çalışılmalı	5
Özel durumlarda gerekli	5
Kesinlikle olmalı	4
Gerekli	3
Her çocukla olmuyor	3
Toplam	**34**

Tablo 4'te görüldüğü gibi 6 terapist birlikte çalışılması gerektiğini ve ekonomik olmadığını, 5 terapist oldukça zahmetli olduğu, uzun dönem çalışılması gerektiği ve özel durumlarda çalışılması gerektiği, 4 terapist kesinlikle olması gerektiği ve 3 terapist gerekli olduğunu ve her çocukta olmadığını bildirmiştir. Bu konuda K1 ve K9 kodlu terapistlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

> K1: Özel Eğitim alanında yüksek lisans yaptım. Ben birlikte çalışılması gerektiğini düşünüyorum. Kuruma gelen çocukların büyük bölümü özel eğitim için geliyor. Dil ve konuşma terapistleri için gelen çocuk sayısının belki 20 katı. Bu öğrencilerin büyük bölümü otizm tanılı. Bildiğiniz gibi otizmli çocukların yaşadığı en büyük sıkıntılardan biri gecikmiş konuşma ya da hiç konuşmama. Pek çok uygulama bu çocuklarda davranışa ve sosyalleşmeye yönelik. Bazı özel eğitimciler alıcı dil ve ifade edici dil gelişimi üzerine çalışıyor. Oldukça da başarılılar ancak gecikmiş konuşma sonucunda doğru ses ve tonlama sorunu sosyalleşmede sıkıntı yaratabiliyor. Biz bu noktada devreye giriyoruz. Ancak bizim terapilerimiz bazen bu çocuklara ulaşma noktasında yeterli olmuyor. Umarım terapist arkadaşlar kırılmaz. Böyle durumlarda ya terapist özel eğitim konusunda eğitim alacak ya da özel eğitim uzmanları ile beraber çalışacak.
>
> K9: Her otizmli çocukta olmalı mı emin değilim. Her çocukta olmuyor diye biliyorum. Otizmli çocuklar konusunda çok donanımlı değilim ama özel eğitim uzmanları ile birlikte çalışılabilir diye düşünüyorum. Bu zor bir süreç ve uzun bir çalışma gerektirir. Kurum için de veli için de ekonomik olmayabilir. Bir öğrenci için bir terapist bir de özel eğitimci. Belki bir hafta terapi bir hafta eğitim olabilir ama gerekli diye düşünüyorum.

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere dil ve konuşma terapistlerinin büyük bölümü otizmli çocuklarla dil terapisinin gerekli olduğunu ancak ekonomik olarak zor olduğunu belirtmiştir.

Otizmli çocuklarla yapılan dil ve konuşma terapilerinde kullanılan teknolojiler

Dil ve konuşma terapistlerinin otizmli çocuklarla yapılan dil ve konuşma terapilerinde kullanılan teknolojiler üzerine görüşlerini belirlemek için "Otizmli çocuklarla yapılan dil ve konuşma terapilerinde teknoloji kullanıyor musunuz? Neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan dil ve konuşma terapistlerinin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen kodlar ve frekans dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5 Otizmli çocuklarla yapılan dil ve konuşma terapilerinde kullanılan teknolojiler

Otizmli çocuklarla yapılan dil ve konuşma terapilerinde kullanılan teknolojiler	f
İşitsel ve görsel materyal	10
Ses kayıt teknolojileri	10
Otizm için tablet uygulamaları	10

Video model	7
Hikâye ve masal programları	7
Veli iletişimi	7
Gelişim videoları	6
Etkinlik çizelgesi	5
Göz teması	4
Toplam	**66**

Tablo 5'te görüldüğü gibi 10 terapist işitsel ve görsel materyal olarak, ses kayıt teknolojileri olarak kullandığını ve otizme yönelik tablet uygulamaları olduğunu, 7 terapist video model olarak, hikâye ve masal programları olarak ve veli iletişimi için kullandığını, 6 terapist çocukların gelişim videolarını aldığını, 5 terapist etkinlik çizelgesi olarak kullandığını ve 4 terapist göz teması için kullandığını bildirmiştir. Bu konuda K7 ve K8 kodlu terapistlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

> K7: Teknolojik gelişimleri özel eğitimde kullandığımızı söylemiştik zaten. Eğer konu sadece otizm alanı ise söylemem gerekir ki galiba en fazla gelişim bu alanda. Engel gruplarında ortopedik pek çok cihaz teknoloji sayesinde gelişti ama otizm ve otizmli çocukların konuşmasına yönelik cihaz yerine telefon ve tabletlerde kullanılan uygulamalar gelişti. Bunun nedeni otizmde yaşanılan engellilik durumunun eğitimle aşılabileceğinin bilinmesi ve bu eğitimin kesintisiz her ortamda aynı şekilde yapılabilmesi için ortak görüş. Eğitimci ve terapistler açısından bakıldığında yaptığımız çalışmalara gerçekten büyük destek sağlayan bu teknolojiler veliler için ciddi ekonomik kazanç olabiliyor. Tamam tablet ve telefon ucuz değil. Pek çok uygulama ücretli, ama veli eğer çocuğun gelişimi için haftada en az 30 saat eğitim alması gerektiğini biliyor ve hesabını buna göre yapıyorsa teknolojinin çok daha ucuza geldiğini görebilir. Biraz konu dışına çıktım ama örnek vermem gerekirse aynı cihazla, video çekebilir, ses ve resim çalışması yapabilir, eğitici uygulamaları kullanabilir ve iletişim kurabilirsiniz.

> K8: Benim en çok kullandığım ses uygulamaları. Voice-up uygulaması sayesinde fısıltı ve incecik ses tonu ile konuşmaya çalışan çocukların seslerinin normale yakın çıkmaya başladığını gördüm. Bu onlarda özgüvenin artmasını sağladı. Daha sonra kullandığım sadece normal video çekme özelliği. Çocuklara kendi video ve seslerini kaydedip dinletiyorum. Kendi resimli ve sesli resim kartlarını oluşturuyorum. Taşınabilir olduğu için her yerde kullanıyorlar. Bir de sadece otizme yönelik tablet ve telefon uygulamaları var. Bazıları ücretli ama ücretsiz olan ve çok kullanışlı olan uygulamalar da var.

Görüşme sorusuna verilen cevaplardan anlaşılacağı üzere terapistlerin tamamının teknoloji desteği olarak tablet ya da akıllı telefon gibi cihazların ses ve görüntü kaydı özelliğini kullandığı görülmektedir. Özellikle uygulama marketlerinde satılan otizm destek uygulamalarının terapistlerin tamamı tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bu soruda elde edilen cevaplardan da anlaşılacağı gibi terapistlerin teknoloji olarak ortak algıları teknolojik araç kullanımıdır. Eğitim teknolojileri araç olarak düşünüldüğünde öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenme kazanımlarını artıran, içerisinde akıllı tahtadan tablet bilgisayara, öğrenme yönetim sistemine kadar her şeyi alan herhangi bir araç, kaynak veya uygulama olarak tanımlanmaktadır (Parkman, Litz ve Gromik, 2018: 1254). Günümüze kadar farklı tanımları yapılmış olan eğitim teknolojisi literatürde öğretim teknolojisi, yardımcı teknolojiler gibi farklı ifadelerle kullanılmıştır. Eğitim teknolojisi, çeşitli şekillerde tanımlanmaya devam etmektedir. Halen geçerliğini koruyan bir tanımda eğitim teknolojisi, bilimsel verilere dayanan sistemli bir plan dahilinde yetişmiş insan gücü ile diğer kaynakları belli yöntem ve tekniklerle bir araya getiren, böylelikle ulaşılan sonuçları değerlendirerek belirlenmiş eğitim amaçlarına ulaşma süreci olarak yer almaktadır (Demirel, 2001, s. 44-45). Bu bağlamda eğitim teknolojisi yalnızca araç gereç olarak değil, araç gereci de içine alan büyük bir sistem olarak değerlendirilmeli ve araç kullanımı amaç olarak görülmemelidir denilebilir.

Tartışma ve sonuç

Araştırma özel eğitim kurumlarında ve özel dil ve konuşma terapi merkezlerinde görev yapan dil ve konuşma terapistlerinin otizmli çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu bölümde bulgulardan elde edilen veriler tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan dil ve konuşma terapistlerinin 8'i kullanılan yaklaşımlarla ilgili olarak toplamda 3 farklı yöntemden bahsetmiştir. Bu yöntem ya da yaklaşımlar; öğrenci merkezli yaklaşımlar, karma yaklaşımlar ve terapist merkezli yaklaşımlardır ve dil ve konuşma sorunu yaşayan bireylerin gelişimlerini sağlamak üzere destekleyici aşamaları belirlemek ve düzenli bir şekilde destek olmak için kullanılmaktadır (Paul ve Norbury, 2012). Çalışmaya katılan terapistler kullandıkları teknikler olarak; kendi kendine konuşma, paralel konuşma, taklit, genişletme, uzatma, geliştirme ve parçalama, cümlenin yeniden düzenlenmesi, öğrencinin üretemediği sesbirimin ayırt edilmesi, doğru ses üretilmesine odaklanma, alıştırma yapma (drill), alıştırma oyunu (drill play) ve biçimlendirme (modeling) alt temalarını kullanmışlardır. Ayrıca terapistler görüşmeler sırasında dil ve konuşma terapisinde dil terapisi yaklaşımlarının çocuk merkezli yaklaşımlar ile terapist merkezli yaklaşımlar arasında çeşitliliğe sahip olduğunu bildirmiştir. Alan yazında bu konu ile ilgili araştırmalarda da öğrenciler için uygulanacak dil ve konuşma terapisinin ekonomik ve verimli olması için seçilecek yaklaşımın öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilecek özellikte olması gerektiği belirtilmektedir (Paul, ve Norbury, 2012; s. 68).Alt temalarda ortaya çıkan teknikler dil ve konuşma terapilerinde kullanılan tekniklerle uyuşmaktadır. Ayrıca araştırma sorusunun ilk bölümünü oluşturan kullanılan yöntemler ve kullanılan teknikler birbiri ile örtüşmektedir. Dil ve konuşma terapistlerinin kullandıklarını söyledikleri teknikler ve tercih ettiklerini söyledikleri yöntemler birbiri ile uyumludur. Eğitimin her alanında olduğu gibi, terapistlerin de çalıştıkları bireylerin özelliklerine uygun yöntem ve tercihleri belirlemesi sonuca ulaşmada daha güvenli bir yol oluşturmalarını sağlamada önemlidir. Dil ve konuşma terapistlerinin, değerlendirme ve terapi sürecini yapılandırabilmesi için bu bozukluk ile ilgili doğru bilgiye sahip olması gerekmektedir (Hedge, 2008b; Shipley ve McAfee, 2015)

Dil ve konuşma terapistlerinin otizmli çocuklara yönelik dil ve konuşma terapisi hakkındaki görüşlerini belirlemek için sorulan soruya verdikleri cevaplardan daha önce bu konuda eğitim almalarına rağmen çalışmalar öncesinde otizmli çocukların özel eğitim uzmanlarından ön hazırlık alarak gelmelerinin daha faydalı olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır. Burada dikkat çeken, bu iki alanın ortak çalışmasının faydalı olduğu ancak ekonomik olarak veliyi zorlayabileceğidir. Görüşmelerde ortaya çıkan sonuçlardan birisi olarak dil ve konuşma terapistlerinin özel gereksinimli bireyler iletişim, dil ve konuşma becerilerinde çeşitli sorunlar yaşayabileceğinin farkında olmasıdır. Alan yazında da dil ve konuşmada yaşanan güçlüklere bağlı olarak özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerde sorunlarla karşılaşabilecekleri vurgulanmaktadır (Cole ve Flexer, 2007, s. 37; Harrington, DesJardin ve Shea, 2010, s. 50-62; Marschark, Rhoten ve Fabich, 2007, s. 269-281). Araştırmaya katılan terapistler yaşanabilecek bu güçlüklerin azaltılması ve ortadan kaldırılabilmesi için öğrencilere ihtiyaç ve özel gereksinimlerine uygun destek hizmetlerinin sunulmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Alan yazında yapılan incelemelerde Topbaş, Konrot ve Başal (1996) hizmet götürülmeye çalışılan bozukluk gruplarını, kekemelik (%19), gecikmiş konuşma (%16), artikülasyon bozukluğu (%15), ses bozukluğu (%12), özel öğrenme güçlüğü (%11), gelişimsel disfazi (%8), edinilmiş dil bozukluğu-afazi (%5), dizartri (%5), apraksi (%4), serebral palsi (%4) ve duygusal/davranışsal bozukluklar (%1) olarak rapor etmiştir, çalışmamızda sayısal olarak bu sıklık ele alınmamasına rağmen otizme bağlı gecikmiş dil ve konuşma bozukluğunun daha yüksek oranda çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca araştırma sırasında öne çıkan bulgulardan birisi dil ve konuşma terapistlerinin otizmli çocuklarla karşılaşma oranında görülen artışın ifade edilmesidir.

Dil ve konuşma terapistlerinin özel eğitim alanında özellikle otizmli çocuklarla yaptıkları dil ve konuşma terapilerinde kullandıkları teknolojiler üzerine görüşlerini belirlemek üzere sorulan soruya terapistler yalnızca teknolojik araçları düşünerek cevap vermiş ve terapistlerin tamamı işitsel ve görsel materyal olarak ve ses kayıt teknolojileri olarak kullandıklarını söylemişlerdir. Özellikle otizm için kullanılan tablet uygulamaları olduğunu ve bu uygulamaların hem tablette hem de cep telefonunda kullanılabildiği için her yerde ve her zaman çocukların elinin altında olmasının kolaylığı dile getirilmiştir. Ayrıca dil terapistleri kullandıkları yardımcı teknolojileri sadece konu anlatmak ve terapi sırasında eğitim materyali olarak kullanmadıklarını, buna ek olarak pekiştireç olarak faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Özdamar (2016) ile Eldeniz Çetin ve Geçal'ın (2017) bulguları ile örtüşmektedir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlara göre bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Dil ve konuşma terapistleri alanlarında geçerli yöntem ve teknikler hakkında daha sık hatırlatma eğitimleri alabilirler ve farklı yöntem ve teknikleri uygulayabilmeleri konusunda teşvik edilebilirler.

- Dil ve konuşma terapistlerine otizm alanında özellikle otizmli çocukların konuşma eğitimleri konularında üniversite düzeyinde ve üniversite sonrasında hizmetiçi programlarla eğitim verilebilir.

- Dil ve konuşma terapistlerine eğitim teknolojilerinin ne olduğu ve eğitimde teknoloji kullanımının nasıl olması gerektiği konusunda üniversite düzeyinde eğitim verilebilir. Mezun terapistler hizmetiçi eğitimlerle desteklenebilir.

- Araştırma özel eğitim ve konuşma terapisi alanlarında kullanılan belirli teknolojik uygulamaların ve yazılımların etkililiği üzerine yapılabilir.

Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul'da gerek kendi danışmanlık firmasında gerekse özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde otizmli çocuklarla çalışan 10 dil ve konuşma terapistiyle sınırlıdır. Araştırma ayrıca otizmli çocuklarla çalışan dil ve konuşma terapistlerinin otizmli çocuklarda teknoloji kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek üzere oluşturulan görüşme soruları ile sınırlıdır. COVID-19 salgını nedeniyle dört görüşmenin yüz yüze değil uzaktan yapılması da araştırmanın sınırlılıkları arasında sayılabilir.

Kaynakça

Ayres, K., & Cihak, D. (2010). Computer-and video-based instruction of food-preparation skills: Acquisition, generalization, and maintenance. *Intellectual and developmental disabilities*, *48*(3), 195-208.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative resarch for education: An introdaction to theory and methods (5. Basım)*. USA: Pearson.

Bryman, A. (2008). Of methods and methodology. Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal, 159-168.

Carlile, K., Reeve, S., Reeve, K. & DeBar, R. (2013). Using activity schedules on the iPod touch to teach leisure skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 33-57

Cavkaytar, A. (2013). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (7. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.

Cole, E. B., ve Flexer, C. A. (2007). Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six. San Diego: Plural Pub.

Cramer, M., Hirano, S. H., Tentori, M., Yeganyan, M. T. & Hayes, G. R. (2011).Classroom-based assistive technology: collective use of interactive visual schedules by students with autism. *In CHI* (pp. 1-10).

Creswell, J. W. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: SAGE.

Çoklar, A. N., Ergenekon, Y., & Odabaşı, H. F. (2018). Özel eğitimde teknoloji. *Pegem Atıf İndeksi*, 19-44.

Demirel, Ö. (2001). Eğitim Sözlüğü. Ankara: Pegem. (s. 44-45).

Deniz, M. E. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Pegem.

Eldeniz Çetin, M., ve Geçal, İ. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri ve önerilerinin belirlenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5 (52), 624-635.

Ergün, M. (2014). Eğitim felsefesi. Ankara: Pegem Akademi

Ergün-Elverici, S. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin otizmli çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. Turkish Studies - Education, 16(2), 809-822. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49009

Gay, L.R. (1996). Educational research. Columbus: Merrill Publishing Company.

Harrington, M., DesJardin, J. L., and Shea, L. C. (2010). Relationships between early child factors and school readiness skills in young children with hearing loss. Communication Disorders Quarterly, 32 (1), 50-62.

Hedge, M. N. (2008b). Hegde'spocket Guide to treatmentt in speech-language pathology. (Third edition)

Heward, W. L. (2012). *Exceptional children :an introduction to special education*.Pearson.

Hourcade, J., Bullock-Rest, N. & Hansen, T. (2012). Multitouch tablet applicationsand activities to enhance the social skills of children with autism spectrum disorders. *Personel and Ubiquitous Computing*, 157-168.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kientz, J. A., Goodwin, M. S., Hayes, G. R. & Abowd, G. D. (2013). Interactive technologies for autism. *Synthesis Lectures on Assistive, Rehabilitative, and Health-Preserving Technologies*, *2*(2), 1-177.

Marschark, M., Rhoten, C., and Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12 (3), 269-282.

Murdock, L. C., Ganz, J. & Crittendon, J. (2013). Use of an iPad play story to increase play dialogue of preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, *43*(9), 2174-2189.

Newell, L. C., Best, C. A., Gastgeb, H., Rump, K. M. & Strauss, M. S., 2010. The development of categorization and facial knowledge: Implications for the study of autism. *Infant Perception and Cognition: Recent Advances, Emerging Theories, and Future Directions*, 223-259.

Okalidou, A., & Kampanaros, M. (2001).Teacher perceptions of communication impairment at screening stage in preschool children living in Patras, Greece. International Journal of Language and Communication Disorders, 36 (4), 489–502.

Özdamar, O. (2016). Öğretmenlerin özel eğitim sınıflarında yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Parkman, S., Litz, D., & Gromik, N. (2018). Examining pre-service teachers' acceptance of technology-rich learning environments: A UAE case study. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1253–1275. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9665-3

Paul, R., & Norbury, C. (2012). Language disorders from infancy through adolescence: Listening,speaking, reading, Writing, and Communicating. St. Louis, MO: Elsevier HealthSciences. Turan, Küçüköncü, Cankuvvet ve Yolal, 2012;

Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. Child Language Teaching and Therapy, 21 (2), 147–163.

Sarı, O. (2016). Beceri öğretimi. Kulaksızoğlu, A (Ed.), Farklı Gelişen Çocuklar içinde, (s.189 - 199). *Nobel Yayınları*.

Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2015). Assessment in speech-language pathology: A resource manual. Nelson Education.

Siyam, N. (2019). Factors impacting special education teachers' acceptance and actual use of technology. *Education and Information Technologies*, *24*(3), 2035-2057.Sula ve Spaho, 2014).

Sula, A., & Spaho, E. (2014). Using assistive technologies in autism care centers to support children develop communication and language skills. A case study: Albania. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *3*(1), 203-203.

Şişman, M. (2017). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Pegem.

Topbas, S., Konrot, A., & Basal, M. (1996). A survey regarding the competencies of speech and language pathologists: Perceptions about their current and future competencies. In *Annual Congress of CEC-Council for Exceptional Children*.

Waddington, H., Sigafoos, J., Lancioni, G., O'Reilly, M., Meer, L., Carnett, A. & Marschik, P. (2014). Three children with autism spectrum disorder learn to perform a three-step communication sequence using an iPad-based speech speechgenerating. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 59-67.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Basım)*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, S. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla özürlüler için geleceğe bir kapı açmak. Journal of International Social Research, 3(11).

36- Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*

İlker AYDIN[1]

Ayfer ÖKSÜZ[2]

APA: Aydın, İ.; Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 579-619. DOI: 10.29000/rumelide.1036589.

Öz

Toplumsal yaşantımızın temel yapısını oluşturan millî, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerimizdir. Bu değerler insanların toplumda uyum ve birlik içerisinde yaşamasını sağlar. Değerler eğitimi bireyin kültürünü, inancını, erdemli olmayı öğrenip bunları davranışlarına aktarabilmesidir. Kendi sosyal ve kültürel değerlerini benimseyip yaşatan bireyin aynı zamanda evrensel değerlere de açık olması gerekmektedir. Çocuklara küçük yaşlardan itibaren davranış olarak kazandırılması hedeflenen değerler eğitimi çocuk kitaplarında okudukları, dinledikleri öykülerde örtük olarak verilmelidir. Bunun için çocuklara sunulacak olan metinler, dilin inceliklerinin yanında toplumsal ve evrensel değerleri içermeli ve bu konulara hizmet etmelidir. Öğretim programlarının temel dayanağını oluşturan değerler eğitimi evrensel ve toplumsal değerleri çocuklara kazandırmayı amaçlar. Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005) ve Schwartz Değerler Sınıflaması Tablosu'nda yer alan değerler esas alınarak önemli Türk yazarların eserlerinin içerdikleri değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yansız seçilen 5 yazarın 22 kitabı incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılandırılmış, veriler belgesel tarama modeliyle elde edilmiştir. Çalışma sonucunda eserlerin daha çok 'sevgi' ve 'duyarlılık' değerleri üzerine kurulduğu, bu değerleri 'çalışkanlık' ve 'yardımseverlik' değerlerinin takip ettiği saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Değerler, değerler eğitimi, Türkçe eğitimi, çocuk kitapları

Analysis of children's books in terms of values education

Abstract

It is our national, spiritual, social, moral and cultural values that form the basic structure of our social life. Values education is the ability of individuals to learn their culture and beliefs, to be virtuous and to transfer them to their behavior. The individual who adopts and lives his social and cultural values must also be open to universal values. The values that are intended to be given to children as behaviors from an early age should be given implicitly in children's books, in the stories they read and listen to. For this purpose, the texts to be presented to children should include social and universal values and serve these issues. Values education that forms the basis of the curriculum aim to add universal and social values to children. In this study, it is aimed to examine the works of important Turkish authors in terms of the values contained in the Turkish Curriculum (MEB, 2019),

* Bu makale "3rd International Conference on Social Sciences and Humanities (ICSSH2021)"de sunulan sözlü bildiriden üretilmiştir.

[1] Prof. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Ordu, Türkiye), ilkaydin67@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3369-7724 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036589]

[2] YL Öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Ordu, Türkiye), ayferoksuz1967@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3050-3544

Social Studies Course Curriculum (MEB, 2005) and Schwartz Values Classification Table. Accordingly, 22 books of our 5 authors who were selected without bias were examined. The study was structured by qualitative research method and the data was obtained by documentary scanning model. As a result of the study, it was determined that the works were mostly built on the values of 'love' and 'sensitivity', and that these values were followed by the values of 'industriousness' and 'helpfulness'.

Keywords: Values, values education, Turkish education, children's books

Giriş

Sözlü ya da yazılı olarak insanlar arasında düşünce paylaşımı ve iletişim işlevini üstlenen dil, toplumların ve bireylerin kimliğini temsil eden, onları şekillendiren ve geliştiren en önemli unsurlardandır. Dil, bir düşünceyi ifade etme ve ses, jest, yazı gibi işaretler sistemi aracılığıyla iletişim kurma yeteneğidir de. Bu yeteneği sayesinde insanlar diğer canlılardan ayrılır. Dil, bireyin sosyalleşmesine ve aidiyet duygusunun gelişimine önemli katkı sunar. Dili iyi kullanamayan bireyler birbirlerini anlayamaz ve yarınlarını inşa edemezler. Birbirini anlamayan bireylerden oluşan bir toplumun da ayakta durması ve ortak kimlik anlayışı oluşturması beklenemez. Bir uzlaşma aracı olan dil aynı zamanda en önemli kültür taşıyıcısıdır. Bir topluma ait olan kültürel değerler ancak dil ile varlığını devam ettirebilir. Şen'in (2007) vurguladığı gibi dil aynı zamanda değerlerin aktarıcısıdır. Yüzyıllar öncesinden günümüze, sözlü ve yazılı anlatım yolu ile değerlerin aktarımını sağlamıştır.

Alan yazında değer(ler); "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık" (TDK, 2011); "Belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi…Davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar" (Erdem, 2003: 56); "Bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler" (Çelikkaya, 1996:168); "Bütün kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütler (Tezcan, 1974: 14); "Bir şeyin veya şeylerin ehemmiyetini ortaya çıkarmayı amaçlayan soyut ölçü ve tüm bunlara karşılık gelen kıymetli, faziletli ve fayda sağlayan tüm nitelikler" (Dilmaç ve Ulusoy, 2016: 13); "Genellikle davranışların, eylemlerin seçilmesine, olayların ve insanların değerlendirilmesine, davranışların, eylemlerin açıklanmasına yardımcı olan sosyal bir aktör" (Schwartz, 1999: 24-25) olarak görülür.

Değerlerin sınıflandırılmasında; Spranger (1928), Allport-Vernon-Lidzey (1960), Mengüşoğlu (1965), Rokeach (1973), Schwartz (1992), Güngör (1993) gibi isimlerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Çapoğlu ve Okur, 2015: 91). Genel sınıflama olarak kabul edilen Spranger'in yaklaşımında değerler; "estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dinî değerler" olarak altı gruba ayrılmıştır. Bu değer grupları daha sonra Gordon Allport, Philip Vernon ve Gardner Lindzey tarafından bir ölçeğe dönüştürülmüştür (Akbaş, 2004: 55). Schwartz, Rokeach'ın değer sınıflaması üzerinden 10 temel değer grubu belirlemiş ve her bir değer grubu için de çeşitli değer beklentileri oluşturarak toplam 56 değer belirtmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 60-61; Akbaş, 2004: 34). Schwartz'ın Değerler Sınıflandırması Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Schwartz Değer Sınıflandırması

Değer Grupları	Değerler
Güç (power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerine denetim gücü.	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntümü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek.
Başarı (achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi.	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak.
Hazcılık (hedonism): Bireysel zevke, hazza yönelim.	Zevk, hayattan tat almak.
Uyarılım (stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı.	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.
Özyönelim (self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık.	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, (kendine saygısı olmak).
Evrenselcilik (universalizm): Anlayışlılık, hoşgörü, tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek.	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi koruma, iç uyum.
İyilikseverlik (benevolence): Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme.	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, (gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat).
Geleneksellik (tradition): Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık.	Alçakgönüllülük, dindar olmak, hayatın verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak, dünyevi işlerden uzaklaşmak.
Uyma (conformity): Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınıflandırılması.	Kibarlık, itaatkâr olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.
Güvenlik (security): Toplumun, var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği.	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu ve sağlıklı olmak.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarında; Türk Milletinin bütün fertlerini,

> 1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik; lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
>
> 2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
>
> 3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak

hususlarında değerler eğitiminin önemine vurgu yapılmaktadır.

Güncel öğretim programlarında (MEB, 2019) ise değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmez; öğretim programlarının bakış açısını oluşturan ilkeler toplamı olarak görülür ve bütün eğitim sürecine yayılır. Öğretim programlarında yer alan 'kök' değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardım severlik olarak sıralanır.

Ulusal ve evrensel değerlerin genç bireylere erken yaşlardan itibaren kazandırılması önemlidir. Bu konuda aile, yakın çevre ve eğitim kurumlarına büyük sorumluluk düşmektedir. Çocukların doğruları öğrenmesi ve hangi davranışların başka insanlar tarafından kabul edilebilir olduğunu benimsemesi için yardıma ihtiyaçları vardır. Değerler eğitimi bu aşamada öne çıkmaktadır. Temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek; aile, toplum ve okulun başlıca görevleri arasındadır. Evrensel değerlere uygun yapılandırılmış değerler eğitim programlarının bireyin sosyal beceri ve sosyal davranışını, günlük hayatta ortaya çıkan toplumsal sorunların üstesinden gelmesini, özgüven ve benlik saygısını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Mencious (1997) özellikle okul öncesi dönemde

değerler eğitimine başlamanın önemine dikkat çeker. McCambridge'in (2004) gözlemlerine göre gerek kamu gerekse özel okulların görevi, öğrencilerin iyi karakter ve yüksek ahlaki ilkeler geliştirerek erdemli bir yaşam sürmelerine yardımcı olmaktır. Erken çocukluk döneminin, bir çocuğun ahlaki gelişiminde özel öneme sahip olduğu bilinmektedir (Kohlberg, Levin ve Hewer, 1983). Bu dönemde değerler eğitimi denildiğinde kişilik, ahlak ve karakter eğitimi kavramları ön plana çıkmaktadır (Pekdoğan ve Korkmaz, 2017). Gelişimin ilk yıllarında kazandırılması gereken bu değerler sosyal ve bilişsel gelişimle de bir bütündür (Balat, 2004). Wolf ve Wolf'a (2002) göre ilk 6-7 yıl boyunca çevreleriyle etkileşim yoluyla, bilişsel çatışmaları müzakere etme ve ahlaki düşüncelerini yeniden düzenleme konusunda deneyim kazanan çocuklar, bilgi yapıları ve sosyal anlayışlar geliştirebilmektedir. Birçok araştırmayla desteklendiği gibi değerler eğitimi akademik başarıyı olumlu yönde etkilemekte (Singh, 2011), bireylerin daha mutlu bir hayat sürmesine yardımcı olmaktadır (Kirschenbaum, 1994). Bu bağlamda eğitim kurumları çocuklara değerleri öğretmeli ve bu öğrenmeleri çeşitli yöntem ve materyaller ile desteklemelidir (Svirbel, 2007; O'Connell, 2012; akt. Pekdoğan ve Korkmaz, 2017: 61).

Okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması gereken değerlerin kitaplara yansıdığı görülmektedir. Çünkü çocuk kitaplarında eğitsellik kaçınılmazdır (Dayıoğlu, 2000). Çocuk edebiyatı eserlerinin edebî zevk edindirme, okuma alışkanlığı kazandırma, hayal gücünü geliştirme gibi işlevlerinin yanı sıra önemli bir işlevi de değerler eğitimine katkıda bulunmaktır (Yılmaz, 2013). Bu bağlamda çocuk edebiyatı; konusu, içeriği ve üslubuyla çocuklara uygun tüm yazınsal ürünleri kapsayan bir kavram olarak karşımıza çıkar. Anderson (2006) çocuk edebiyatını; çizgi romanlar, fıkra ve karikatür kitapları, ön sayfadan arka sayfaya doğru okunması amaçlanmayan sözlük ve ansiklopediler gibi kurgusal olmayan eserler hariç, çocuklar için yazılmış tüm kitaplar olarak tanımlar. Redmond (2008) ise çocuk edebiyatını, çocukların okuyacakları ya da onlara okunacak şekilde çocuklara hitap etmek üzere tasarlanmış yazılar olarak tanımlamaktadır. Çocuk edebiyatı ürünleri arasında kurmaca yazın, şiir, biyografi ve tarih bulunur. Ayrıca sözlü geleneğe dayalı bilmece, fıkra, fabl, mit, efsane ve halk hikayelerini içerir. Bu bağlamda bütün Türk ve dünya klasikleri, hikâye, mit ve efsaneler çocukların okuması için uyarlanabilir, onlara ulusal ve evrensel değerler özümsetilebilir.

Anderson'a (2006) göre karakterler, bakış açısı, ortam, olay örgüsü, tema, üslup ve ton gibi edebi unsurlar tüm çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunmalıdır. Çocuklara yönelik geleneksel edebiyatta, iyinin kötüye karşı zaferi, hile, kahramanın arayışı, kaderin tersine çevrilmesi ve küçüklerin (güçsüzlerin) büyükleri (güçlüleri) alt etmesi gibi birçok ortak tema vardır. Masalların amaçlarından biri kültürel değerleri ve inançları aktarmak olduğundan, tema genellikle belirgindir. Otten (2002), çocukları farklı türden edebi ürünlere maruz bırakmanın en iyisi olduğunu öne sürmektedir. Hepsi çeşitli kültürlerden alınmış klasikleri, halk edebiyatı ürünlerini, efsaneleri ve çağdaş hikayeleri birleştirmeyi önerir. Bu tür bir çeşitlilik, çocukların coğrafya, kültür ve zaman karşısında değerlerdeki benzerlikleri keşfetmelerini sağlayacaktır.

Çocuklar yarının teminatı ve toplumun vicdanıdır. Gelecek onların omuzunda şekillenecektir. Bir birey olarak onların tam potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olmak, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve toplumun en önemli önceliğidir. Johnsen ve Johnsen (2007) toplumun, çocuklarının bilmesini ve yapabilmesini istediği şeyin, yurttaşları üretken, sorumlu, duyarlı ve katkıda bulunan bireyler olarak tanımlayan ortak payda olduğunu belirtir. Bu ortak payda okulda başarılı olmak, sorumlu kararlar almak, başkalarını önemsemek, topluma katkıda bulunmak, sosyal ve kişisel becerileri geliştirmek ve bir dizi temel ortak değer geliştirmektir. Lickona (1993), ahlak ya da karakter eğitiminin ahlakın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerini kapsayacak şekilde tasarlanması gerektiğini vurgular. Bu eğitim, öğrencilerin temel değerleri anlamalarına, bunları benimsemelerine ve kendi yaşamlarına

uyarlamalarına yardımcı olmalıdır. Çocukların doğruları öğrenmeleri ve hangi davranışların başka insanlar tarafından kabul edilebilir olduğunu kavramaları için yardıma ihtiyaçları vardır. Değerler eğitimi bu aşamada öne çıkmaktadır. Temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek; aile, toplum ve okulun başlıca görevleri arasındadır. Evrensel değerlere uygun yapılandırılmış değerler eğitim programlarının bireyin sosyal beceri, sosyal davranış, günlük hayatta ortaya çıkan toplumsal sorunların, demokratik değerler kazanımını, özgüven ve benlik saygısını anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymaktadır.

Çocuk edebiyatının önemi

Genel olarak çocuk edebiyatının bir ahlak ve değer eğitimi aracı olarak öneminin üzerinde fazla durulmadığı görülür. Oysa çocuk edebiyatı oldukça zengin bir içerik sunabilmektedir. Çocuk edebiyatının kazandırdığı yaklaşımlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır (Ateequ, 2015):

- Olumlu, kişisel, sosyal ve ahlaki eğitimin telkin edilmesine yardımcı olur. Bazı çocuklarda bu değerler yeterince gelişmemiş olabilir. Edebiyat çocuklarda bu değerlerin gelişmesine yardımcı olur. Çocuklara eğitimin önemi edebiyat yoluyla aşılanabilir.

- Çocukların düşünce, tutum ve inançlarını etkiler. Bu nedenle çocuk edebiyatı ürünlerinin olumlu etki yaratabilmesi için dikkatle seçilmesi gerekir.

- Sınırlı dünya bilgisine sahip olduğu için çocuğun yaşadığı dünyayı daha iyi tanımasına yardımcı olarak ufkunu zenginleştirir.

- Çocukların öykülerde okudukları olumlu karakterlere bağlanma eğilimi geliştirmelerine yardımcı olur. Bu, karakterleri hayali arkadaşları haline getirir.

- Çocuklara yönelik bir içgörü ve anlayış geliştirir. Edebiyat, çocuklara hayatta birçok şeyi bilme ve öğrenme fırsatı verir. Çocuk okuduğu hikayeler hakkında derinlemesine düşünür, yargılar ve gerekçeler sunar. Örneğin bir çocuk, kendi anne babası hayattayken anne ve babası öldüğü için acı çeken başka bir çocuk hakkında bir şeyler okursa, bazı şeyleri öğrenir ve anlar. Ebeveynlerinin hayatta olduğu gerçeğini takdir etmeye başlar ve onlara ilgileri için teşekkür eder.

- Çocukların genellikle nasıl ve neden sorduklarını yanıtlamaya yardımcı olur.

- Çocukların algılama güçlerini geliştirir. Çocuk masalları dinlediğinde ya da okuduğunda, muhakeme etmeye ve sorunlarına nasıl çözüm bulacağını düşünmeye başlar. Çocuk okudukça zihnini genişletecektir yani algısı gelişecektir.

- Çocuklara hayatın durağan olmadığını; işlerin bazen daha iyiye ya da daha kötüye doğru değişebileceğini öğretir. Örneğin şehirde büyüyen bir çocuk her şeyin güzel, her yerin pırıl pırıl ve bakımlı olduğunu düşünebilir. Çocuk edebiyatı onlara her yerde her zaman işlerin aynı olmadığını öğretmeye yardımcı olur. Çocuğun hayal gücünü harekete geçirerek yaratıcılığı destekler.

- Çocuk edebiyatı, çocuğa okuma ortamı hazırlamaya yardımcı olur.

- Etik standart değerler sistemi geliştirilmesine yardımcı olur. Çocuk edebiyatında çocuklara, olumsuz şeylerin oldukça fazla olduğu bir toplumda büyüdükleri anlatılır. Örneğin, bir çocuk ne zaman mahallede çocuğunu hırsızlık veya herhangi bir kabahatten dolayı cezalandıran bir anne görürse, bundan ahlaki bir ders çıkarır. Hırsızlığın iyi olmadığını anlayacak ve hırsızlık yaparsa ailesi onu cezalandıracaktır.

Geleneksel akademik varsayım, çocuk edebiyatının eğitim sistemi için bir araç görevi gördüğü; eğitsel amaçları gerçekleştirmek için çocuk edebiyatını doğru ve en etkili şekilde kullanmayı öğrenmek gerektiği yönündedir (Court ve Rosental, 2006). Çocuk edebiyatı, var olan değerleri korumanın ve güçlendirmenin temel bileşeni, sosyalleşme ve geleneğin aktarılması için bir araç olarak görülebilir (Campoy, 1997; Jalongo, 2004). Çocuklara duyarlılık ve başkalarına karşı açık olmayı edebiyat yoluyla aşılamak mümkündür. Kitaplar ve hikâye metinleri, aslında genç okuyucuların tutum ve yaklaşımlarını şekillendirebilir, onların ahlaki dünyalarını inşa etmelerine yardımcı olur (Atlas, 2003; Gibbs ve Early, 1994). Kısaca çocuk edebiyatı ürünleri genç bireylerin ulusal ve evrensel değerleri gizil ve kalıcı olarak edinmesine önemli katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda özellikle erken çocukluk edebiyatı ürünleri, çocuğun gelişimsel, duyuşsal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya uygun düzeyde kaleme alınmalıdır.

Edebî metinlerin ahlak eğitiminde kullanılması yeni bir eğilim değildir. Locke ve Arnold'dan beri 20. yüzyılda Dewey ve T. S. Eliot, ahlaki eğitim, gelişim ve edebiyat arasındaki ilişkiyi vurgulamışlardır (akt. Çubukçu, 2014: 27). Lombard'a (1995) göre özellikle öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar, çocuklara sosyal, ahlaki, dinî, kişisel, ulusal ve çok kültürlü değerleri sunmanın temel yollarından biri olarak sıklıkla çocuk edebiyatını kullanmışlardır. Çocuklara küçük yaştan itibaren okuma alışkanlığı kazandırmak ve onları edebî metinlerle tanıştırmak zihinsel gelişimleri açısından birçok yararı barındırdığı gibi karakter gelişimlerine de katkıda bulunmakta ve öğretilmesi amaçlanan değerleri kendi kendilerine kazanmaları sağlanmaktadır. Şen'in (2007) vurguladığı gibi okuma kitapları, ilköğretim çağı çocuğunun hayal dünyasını ve dil becerilerini geliştirmek, kişilik gelişimine katkıda bulunmak; millî, manevi, ahlaki, evrensel, kültürel, insani değerleri edindirmek açısından son derece etkili bir araçtır. Edebi tür olarak öykülerin de ruhsal gelişimde önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Kilpatrick vd., 1994; Birch, 2005). Öykülerdeki karakterlerin yansıttıkları durumların doğrudan tartışılması, öğrencilerin karakterleri anlamalarını ve sosyal bağlam ve ilişkileri değerlendirmelerini geliştirecektir (Çubukçu, 2014: 27).

Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005) ve Schwartz Değerler Sınıflaması Tablosu'nda yer alan değerler esas alınarak önemli Türk yazarların eserleri incelenmiştir. Bu amaçla Türk yazarların çocuk kitaplarında hangi değerlerin ne sıklıkla ve ne şekilde ele alındıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çocuk kitaplarının çocuklara milli, kültürel ve evrensel değerlerin benimsetilmesindeki yeri araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma, nitel araştırma özelliği taşımaktadır ve temel nitel araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma, tüm disiplin alanlarında ve pratikte uygulama alanlarında görülebilen, eğitimde kullanılabilen en yaygın nitel araştırma biçimlerindedir. Bu araştırma türünde veriler; gözlem, görüşme ya da doküman incelemesi yoluyla toplanır (Merriam, 2013).

Çalışma materyali

Araştırma, önemli çocuk ve gençlik edebiyatı yazarlarının en çok okunan eserleri üzerine gerçekleştirilmiştir. Çalışma materyalini Miyase Sertbarut'un *Çöp Plaza 1*, *Çöp Plaza 2*, *Yılankale* ve *Sınıfta Kalanlar Okul Açtılar*; Gülten Dayıoğlu'nun *Fadiş*, *Dört Kardeştiler*, *Midos Kartalı'nın Gözleri*, *Suna'nın Serçeleri* ve *Işın Çağı Çocukları*; Bilgin Adalı'nın *Zaman Bisikleti 1, Güneşi Arayan Çocuk, Uzaylılar Geliyor* ve *Kaledibi Sokağı*; Sait Faik Abasıyanık'ın *Mahalle Kahvesi, Tüneldeki Çocuk, Alemdağ'da Var Bir Yılan, Mahkeme Kapısı* ve *Seçme Hikayeler*; Sabahattin Ali'nin *Sırça Köşk, Değirmen, Kağnı, Ses* ve *Yeni Dünya* adlı eserleri oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması

Araştırma verilerinin toplanması, doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel (doküman incelemesi) tarama denir ve bu belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2012). Bu araştırma için tanınmış yazarlardan en çok okunan çocuk kitapları tercih edilmiş, seçilen kitapların değerler eğitimine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla kitaplarda yer alan değerler belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (adalet, sabır, saygı, vatanseverlik, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik), 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (bağımsızlık, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, estetik, adil olma, dayanışma, duyarlılık, saygı, aile birliğine önem, misafirperverlik, sağlıklı olmak, temizlik, vatanseverlik, barış, yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk, sevgi, hoşgörü) ve Schwartz Değerler Sınıflaması Tablosu (özyönelim, başarı, hazcılık, evrenselcilik, geleneksellik, uyma, güvenlik, iyilikseverlik)'nda yer alan değerler esas alınmıştır. Söz konusu kitaplar üç araştırmacı tarafından sırasıyla okunmuş ve gerekli kodlamalar yapılmıştır. İhtilafa düşülen noktalar alan uzmanı görüşü alınarak sonuca bağlanmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin gözlem sıklığını ve yüzdesel dağılımlarını göstermek için frekans analizinden yararlanılmıştır. Veriler frekans değerlerine göre büyükten küçüğe doğru sıralanarak tablolaştırılmış ve kitaplardaki değerlerin dağılımı belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen verilerin yığmalı frekans ve yüzdeleri gösterilmiştir. Ayrıca tespit edilen değerler, kitaptan seçilen örnek cümlelerle betimlenmiştir.

Bulgular

1. Miyase Sertbarut'un *Çöp Plaza 1* kitabına ait bulgular

Kitabın künyesi

Yazar	Miyase Sertbarut
Resimleyen	Maria Brzozowska
Yaş Aralığı	10+
Türü	Roman
Yayınevi	Tudem Yayınları
Baskı	2020
Sayfa Sayısı	136

Elit City sakinlerinin çocuklarının bağışıklık sistemi çökmüştür. Bu sorunun tek çözümü çocuklara kan nakli yapılmasıdır. Elit City doktorları bu kanı Gülova Mahallesi'nde yaşayan çocuklarda bulur. Çünkü Gülova Mahallesi'nde yaşayan çocuklar çöpçü çocuklardır. Çöpçü çocukların bağışıklık sistemi çok güçlüdür bu yüzden bu çocukların kanlarına ihtiyaçları vardır. Yasal yollarla kan nakli yapamayan Elit City doktorları Gülova Mahallesi'nde yaşayan çocukların kanlarını çalmaya başlarlar. *Çöp Plaza 1* kitabına ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: *Çöp Plaza 1*'de geçen değerler ve frekansları

Değerler	**Frekansları**
Adalet	30
Dayanışma	12
Duyarlılık	11
Sağlıklı olmaya önem verme	9
Bilimsellik	4
Çalışkanlık	2
Dostluk	2
Temizlik	2
Yardımseverlik	1
Sevgi	1
Toplam	**74**

Tablo 2'ye göre hikâyede 10 değer türünde toplam 74 değer tespit edilmiştir. Eserde, 'adalet', 'dayanışma' ve 'duyarlılık' değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değerleri sırasıyla 'sağlıklı olmaya önem verme' ve 'bilimsellik' değerleri izlemektedir. Frekansı daha düşük olan değerler 'yardımseverlik' ve 'sevgi' olarak saptanmıştır. Kitapta değerlerin dağılımı içerikle örtüşmektedir. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> "Asıl kirlilik bu sahte reçeteyi yazdırmaktır!" diye bağırdı. "Yasal olarak bu durumu gerekçe gösterip sözleşmeyi iptal edebilirsiniz ama ben de hakkımı arayacağım. Nasıl oyun bu? Arkasında ne var ortaya çıkaracağım." (s. 97)
>
> Hurda depolarının bir kısmı üçkâğıtçıydı. Gram gram topladığı kağıtları, plastikleri eksik tartıyor, eksik para veriyor ya da sonra veririm deyip vermiyorlardı. İhsan abi "Biz zayıf taraftayız ancak birlikte hareket edersek güçlü oluruz." demişti. Bunun işe yaradığını anlamıştı Murat. En azından toptancının terazisi artık daha doğru tartıyordu ve belediye zabıtaları kovalasalar da yakaladıklarında dövemiyorlardı. (s. 46)
>
> "...Ekmek tok bir karındı. Sofranın demirbaşı, olmazsa olmaz, olmazsa uyku tutmazdı. Bu nedenle yere düşen bir parçacık ekmeği bile kaldırırdı. Tozunu üfleyip ya bir duvar üstüne ya da ayak altı olmayan bir ağaç dibine koyardı. Kuşlar, karıncalar, kediler, köpekler ve büyüteciyle bile göremediği küçücük canlılar için. Evdekiler de böyle yapardı." (s. 22)

2. Miyase Sertbarut'un *Çöp Plaza 2* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Miyase Sertbarut
Resimleyen	Maria Brzozowska
Yaş Aralığı	10+
Türü	Roman
Yayınevi	Tudem Yayınları
Baskı	2020
Sayfa Sayısı	144

Sertbarut'un toplumdaki eşitsizliği anlattığı Çöp Plaza kitabının devamı olan Çöp Plaza 2 (Hayaller Hawaii)'de yazar, geçimini çöplerden sağlayan insanları anlatmaya devam eder. Dünyada sonu gelmeyen atıklar, bunların arkasında duran duyarsız firmalar, bu atıkların neden olduğu çevre kirliliği ve çöp toplayan insanların dramatik hayatları tüm gerçekliği ile gözler önüne serilir. Serinin bu kitabında sokaklarda çöp toplayarak yaşayan Balina Murat'ın aldığı bir teklif ile hayallerini gerçekleştirmek istemesi ve karşısına çıkan engeller anlatılır. Geri dönüşüm için atık toplayarak yaşamlarını sürdüren insanların çaresizliği ile devleşmiş firmaların önlenemez oburluğunun yarattığı dengesizliği hikâyeleştiren eser, herkesi hayatı sorgulamaya çağırıyor. Eserin genelinde duyarlılık ve adalet değerlerine değinilmesi aslında bir anlamda daha iyi şartlarda yaşayan insanların, zor şartlarda yaşamlarını sürdürmeye çalışan insanlara karşı duyarsızlığına ve dünyadaki adaletsizliğe vurgu yapmaktadır. Çöp Plaza 2 kitabına ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: *Çöp Plaza 2*'de geçen değerler ve frekansları

Değerler	**Frekansları**
Duyarlılık	18
Adalet	14
Dayanışma	10
Dostluk	4
Yardımseverlik	2
Sorumluluk	2
Hoşgörü	1
Aile birliğine önem	1
Sevgi	1
Toplam	**53**

Tablo 3'e göre 9 değer türünde toplam 53 değer tespit edilmiştir. Eserde, 'duyarlılık', 'adalet' ve 'dayanışma' değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Frekansı daha düşük olan değerler 'aile birliğine önem' ve 'sevgi' olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> Çöplerini şehrin en bilinen meydanına yığdılar. Zaten bu kendilerinin değil, şehrin pisliğiydi, en çok tüketenlerin pisliğiydi ve şehirdekilerin görme hakkı olmalıydı. İnsan kendi çöpüne yabancılaşmamalıydı. Sokaklara kapaklı konteynerler koyarak, dışını yeşile boyayarak, plastik çim perdelerle atık tanklarını kaplayarak bu pisliği yok sayamazlardı, çöp vardı ve kolay kolay yok olmazdı. Konteynerden alınıp bir yerlere götürülüyordu, o bir yerlerde bazısı işe yarıyor, çoğu işe yaramıyor, iş yaramayanlar ya denize ya toprağa gömülüyordu. Toprağa gömülenler bir süre sonra yağmurla, selle, rüzgarla nehirlere, oradan yine son noktaya, denize yürüyordu. Plastik parçacıklar balinaların, yunusların karnında büyüdükçe büyüyor, bu birikimin sonu ölümdü. Daha küçük plastik parçacıklar da vardı, onları ne balıklar ne biz görüyorduk, görmeden yutuyorduk. Musluktan akan suda, yeni sağılmış sütte, marketten alınan yoğurtta ve soluduğumuz havada bile plastik parçacıklar vardı. Arıların topladığını polen sanıyorduk; evet, yarısı öyleydi ama yarısı da balinanın karnında birikenin aynısıydı. Balinalar ve arılar dünyadan ayrıldıktan sonra sıra kimdeydi? (s. 122)

> "Ben Muraaat, Balina Muraaaat Yarım plastik, yarım kağaat Böyle mi olur kardeş payı. Size ambalajın içiii, bana hep dışıı…" (s. 58)

> "Protesto edeceğiz! Geri adım atmak zorunda kalacaklar. Suriyelilerle, Afganlarla, kim bu fiyatı kabul etmişse onlarla da konuşacağız, yanımızda yer alın diyeceğiz. Ortak eylem yapabiliriz. Ortak hareket etmeliyiz!" (s. 90)

3. Miyase Sertbarut'un *Sınıfta Kalanlar Okul Açtılar* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Miyase Sertbarut
Resimleyen	Hicabi Demirci
Yaş Aralığı	10+
Türü	Roman
Yayınevi	Tudem Yayınları
Baskı	2017
Sayfa Sayısı	96

Sertbarut'un fırsat eşitsizliğini ve ötekileştirilmeyi konu alan çocuk romanıdır. Levent ve arkadaşları dil yetersizliğinden dolayı okuduklarını, dinlediklerini anlayamaz, derslerde de zorlanırlar. Öğretmen de onlarla ilgilenemez. Çünkü sadece onlarla ilgilenirse diğer öğrencilerin derslerinin aksayacağını düşünür. Bu yüzden onları en arka sıralara oturtur. Çocukların iki seçeneği kalır ya başarısız olup okulu bırakacaklar ya da kendi okullarını açacaklardır. Hurdacılık yapan Murat abi çocuklara yardım eder ve terk edilmiş fabrikayı temizleyerek kendi okullarını açarlar. Birbirlerine okudukları kitapları anlatarak dillerini geliştirirler. Çocukların bilgileri, özgüvenleri yerine gelir. Okula başladıklarında artık çok farklıdırlar. *Sınıfta Kalanlar Okul Açtılar* kitabına ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: *Sınıfta Kalanlar Okul Açtılar*'da geçen değerler ve frekansları

Değerler	**Frekansları**
Çalışkanlık	20
Dayanışma	6
Sevgi	5
Yardımseverlik	4
Temizlik	4
Duyarlılık	3
Saygı	2
Dürüstlük	2
Sorumluluk	2
Hoşgörü	2
Aile birliğine önem	1
Adil olma	1
Sağlıklı olmaya önem verme	1
Toplam	**53**

Tablo 4'e göre 13 değer türünde toplam 53 değer tespit edilmiştir. Eserde, 'çalışkanlık' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'dayanışma', 'sevgi' ve 'yardımseverlik' değerleri izler. Frekansı düşük olan değerler 'aile birliğine önem', 'adil olma' ve 'sağlıklı olmaya önem verme' olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> Ekmeğimizin peşinden geldik bu yerlere. (s.7)
>
> Amacım Murat abi için biraz mukavva toplamaktı. (s. 90)
>
> Arkadaşlar Levo diye seslendiğinde hoşuma gider çünkü yakınlıktır, sıcaklıktır. (s. 7)

4. Miyase Sertbarut'un *Yılankale* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Miyase Sertbarut
Resimleyen	Kaan Bağcı
Yaş Aralığı	10+
Türü	Roman
Yayınevi	Tudem Yayınları
Baskı	2015
Sayfa Sayısı	128

Yılankale romanı ihanete uğrayan efsanevi kadın yılan Şahmeran'ın insanlar tarafından öldürüldükten sonrasını konu alır. Şahmeran, insanlar onu öldürmeden önce bir yumurta bırakır, o yumurtayı korumakla görevli yılanlar canları pahasına görevlerini yerine getirir. Yumurta çatlayıp içinden Şahmeran'ın kızı çıkar. Bir sahafta harita bulan aç gözlü, doyumsuz defineci İhsan yanına yeğeni Mahir'i de alarak zengin olma hayaliyle yola çıkar. Mahir ve amcası, yerin yedi kat altındaki kraliçenin ve onun nöbetçilerinin varlığından habersiz çift başlı kartal heykelini bulmak için Yılankale civarına gelirler. Kendi toprağımızın efsanelerinden yola çıkıp çağdaş fantastik kurgularla harmanlanan eser, insanların birbirlerini nasıl kandırdığının, yılanların barışa insanlardan daha çok inandığının hikayesidir. Kitapta en çok işlenen duyarlılık ve yardımseverlik değerleri aslında yazarın dünyada kötü, vicdansız insanların yanında iyi niyetli, duyarlı insanların da bulunduğunu vurgulama çabası olarak görülebilir. *Yılankale* kitabına ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: *Yılankale*'de geçen değerler ve frekansları

Değerler	**Frekansları**
Duyarlılık	17
Yardımseverlik	11
Sorumluluk	7
Dayanışma	4
Misafirperverlik	2
Sevgi	1
Dürüstlük	1
Toplam	**43**

Tablo 5'e göre 7 değer türünde toplam 43 değer tespit edilmiştir. Eserde, 'duyarlılık' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'yardımseverlik' ve 'sorumluk' değerleri izlemektedir. Frekansı daha düşük olan değerler 'misafirperverlik', 'sevgi' ve 'dürüstlük' olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> Yılanların değil tamamını, üçte birini bile öldürseler kendileri de ölür. Yer altındaki denge yer üstündeki dengenin bir parçası, buna aklı ermeyenler hâlâ var ne yazık ki. Dünyanın bir canlı olduğunu, her birimizin de bu canlının hücreleri olduğunu hâlâ anlayamadılar. Hücreler ölmeye başlarsa bir beden nasıl canlı kalabilir İnce? (s. 77)
>
> Çocuk soluk soluğa yaklaştı. Elinde bakır bir kap vardı. Kabı İhsan'a uzattı çocuk.
>
> "Babam yolladı..."
>
> İhsan bakır kabın içinde ayran olduğunu gördü.
>
> "Teşekkür ederiz ama zahmet verdik sana."
>
> "Yok canım" dedi çocuk, "babam ısrar etti, yorulmuştur adamcağız, alışık değil buraların sıcağına diye yolladı." (s. 37-38)

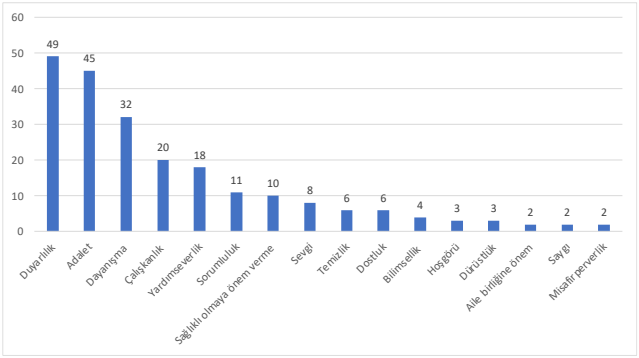
> "Ben gidip arayamam, yani bu tehlikeyi göze alacak yaşta değilim artık, çoluğum çocuğum var benim, sorumluluğum var. İçeri düşsem yalnızca ben perişan olmam ailem de sefil olur." (s. 24)

Miyase Sertbarut'un eserlerine ait bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Sertbarut'un eserlerinde değerlerin kümülatif frekans ve yüzdeleri

Değerler	Frekans	%
Duyarlılık	49	0,22
Adalet	45	0,20
Dayanışma	32	0,14
Çalışkanlık	20	0,09
Yardımseverlik	18	0,08
Sorumluluk	11	0,05
Sağlıklı olmaya önem verme	10	0,05
Sevgi	8	0,04
Temizlik	6	0,03
Dostluk	6	0,03
Bilimsellik	4	0,02
Hoşgörü	3	0,01
Dürüstlük	3	0,01
Aile birliğine önem	2	0,01
Saygı	2	0,01
Misafirperverlik	2	0,01
Toplam 16	**221**	**100**

Tablo 6'ya göre Serbarut'un incelen 4 kitabında, 16 değer türünde toplam 221 değer tespit edilmiştir. Sertbarut'un eserlerinin daha çok 'duyarlılık' (49), 'adalet' (45) ve 'dayanışma' (32) değerleri üzerine kurulduğu görülmektedir.



5. Gülten Dayıoğlu'nun *Fadiş* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Gülten Dayıoğlu
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	10+
Türü	Roman
Yayınevi	Altın Kitaplar
Baskı	2011
Sayfa Sayısı	160

Dayıoğlu, *Fadiş* romanında her ne kadar Kurtuluş Savaşının bıraktığı izlere değinse de ailevi sorunlar, anne ve babasından uzakta büyüyen çocukların duyguları genele hakimdir. Roman, çocukları

sorgulamaya ve kendilerini başkalarının yerine koyarak empati yapabilmeye yöneltmektedir. Yıkılmış bir yuvadan arta kalan Fadiş, analı babalı bir yuvası olmadığından çeşitli köy, kasaba ve kentlerde farklı ailelerin yanında yaşamak zorundadır. Tek dayanağı annesi Cemile'dir. Ama baba onu ikide bir kaçırıp annesinden uzaklaştırır. Anne, kızının izini sürer, onu bulur. Ancak geçim için çalışmak zorunda olduğundan Fadiş'i, aylık yollamak koşuluyla yakınlarına bırakır. Ana kızın yaşamı özlemle sürer. Eserde özellikle Fadiş'in yaşamın zorlukları karşısında gösterdiği direnç, insanlara örnek olmaktadır. Eserde, başkalarının Fadiş'in annesi Cemile'ye zor durumda olduğu için yardım etmesi duyarlılık ve yardımseverlik değerleri; Fadiş'in yanında kaldığı Hafize Nine, Zehra Kadın ve köydekilerin Fadiş'i sevmesi sevgi değeri olarak belirir. *Fadiş* kitabına ait bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: *Fadiş*'te geçen değerler ve frekansları

Değerler	Frekansları
Duyarlılık	23
Sevgi	16
Yardımseverlik	13
Saygı	8
Dayanışma	8
Çalışkanlık	5
Aile birliğine önem	5
Adalet	5
Temizlik	4
Sorumluluk	3
Barış	2
Vatanseverlik	2
Estetik	1
Dürüstlük	1
Toplam	**96**

Tablo 7'ye göre 15 değer türünde toplam 96 değer tespit edilmiştir. 'Duyarlılık' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'sevgi' ve 'yardımseverlik' değerleri izler. Frekansı daha düşük olan değerler 'barış', 'vatanseverlik', 'estetik' ve 'dürüstlük' olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> Öğretmen, öğrencileri selamladıktan sonra, "Yavrularım," dedi. "Okulumuzun çökme tehlikesi varmış. Bu yapıyı göçürüp hemen yeni bir okul yapmaya başlıyoruz. Bunun için her şey hazır. Yalnız siz, çamur karmak için kuyudan su taşıyacaksınız. Büyükçe olanlarınız yapı taşı kağnılarını boşaltacaklar. Yapıya çamur getirecekler. Burada olmayan çocuklara da haber salın. Yardıma gelsinler. İmece yaparsak kısa bir süre sonra okulumuz hazır olur!" (s.152)

> Fadiş yatar yatmaz uykuya daldı. Nine bir süre, titrek ışıkta onun uysal ve sevimli yüzünü gözledi. Koyu kestane rengi saçları alnına dökülmüştü. Yavaşça bu saçları geriye doğru sıvazladı. Elini Fadiş 'in yüzünde gezdirdi. Sonra eğilip onu öptü. Seviyordu Fadiş'i. Hem de çok seviyordu. "Onu elimden alırlarsa ne yaparım?" diye düşündü. Fadiş ona bütün acılarını ve yalnızlığını unutturmuştu. Yalnızlığa yeniden alışmak zor gelecekti. (s. 58)

> Fadiş artık her gün harman yerine gitmeye başladı. Orada herkese yardım ediyordu. Salıncaklarda uyanan bebekler uyanınca onları sallıyor, su isteyenlere su yetiştiriyor, yorulan arkadaşlarının yerine döven sürüyordu. (s. 100)

6. Gülten Dayıoğlu'nun *Dört Kardeştiler* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Gülten Dayıoğlu
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	10+
Türü	Roman
Yayınevi	Altın Kitaplar
Baskı	2016
Sayfa Sayısı	160

Dört Kardeştiler romanında gerçek hayatın acımasız olduğu, insanların başından istenmeyen şeylerin de geçebileceği çocuklara anlatılmak istenmiştir. Eserde, art arda anne ve babalarını sonra da dedelerini yitiren dört kardeşin kendi başlarına ayakta durma çabaları duygusal bir tonla anlatılır. Küçük yaşına rağmen kardeşlerine sahip çıkmaya çalışan kitabın başkahramanı Feten'in önce iki kardeşi ardından da ona çok düşkün olan küçük kız kardeşi ondan zorla koparılarak evlatlık verilir. Bütün bunlar ve küçük kızın evlatlık verildiği evde yaşadığı eziyetler gerçekçi bir şekilde konu edilir. Kitapta Feten ve kardeşlerinin arasındaki sevgi ve dayanışma, komşuların öksüz kalmış çocuklara karşı duyarlılığı, ne olursa olsun ailenin her şeyden önemli olduğu gerçekliği açık bir şekilde işlenmiştir. *Dört Kardeştiler* kitabına ait bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: *Dört Kardeştiler*'de geçen değerler ve frekansları

Değerler	**Frekansları**
Sevgi	10
Duyarlılık	9
Aile birliğine önem	8
Dayanışma	8
Sorumluluk	6
Çalışkanlık	5
Yardımseverlik	5
Adalet	5
Saygı	4
Estetik	3
Bilimsellik	2
Dürüstlük	2
Dostluk	2
Vatanseverlik	1
Sabır	1
Bağımsızlık	1
Toplam	**72**

Tablo 8'e göre 16 değer türünde toplam 72 değer tespit edilmiştir. Romanda 'sevgi' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'duyarlılık', 'aile birliğine önem', 'dayanışma' ve 'sorumluluk' değerleri izler. Frekansı daha düşük olan değerler 'vatanseverlik', 'sabır' ve 'bağımsızlık' olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> Yaşar, acı bir çığlık attı. Feten korkuyla yerinden fırladı. Sarı tüylü iri bir tavuk. Yaşar'ın elindeki ekmeği gagalayıp yere düşürmüştü. Öteki tavuklar da ekmek diliminin başına doluşmuşlar, bir anda didik didik etmişlerdi. Yaşar tepinerek bağıra bağıra ağlıyor, tavuklara kendi diliyle ağzına geleni söylüyordu. Feten gülmeye başladı. Varıp kardeşini kucakladı. Gözyaşlarıyla ıslanmış yanaklarını öptü, öptü…(s. 59)

> Kış başında, birkaç köylü, avlularına on eşek yükü odun bıraktılar. Başka bir köylü gelip bu odunları böldü. Hacer'in sobalarını kurdu. Havva'nın anası kızının küçülmüş giysilerini Döndü 'ye giydirdi. Emine'nin annesi de Feten'in. Habibe'nin, Döndü 'nün ve Yaşar'ın ayaklarına birer çift yün çorap ördü. Arif'in babası da hepsine köy pazarından lastik ayakkabı alıp giydirdi. (s. 87)

> Akşam ezanına yakın, köye döndüler. Dedelerinin pişirdiği domatesli bulgur pilavı, ocak başındaki toprak tencerede demleniyordu. Çocuklar, eve girer girmez yemek kokusunu aldılar. Sevinçle dedelerinin boynuna sarıldılar. Feten, sofrayı kurarken dede de koca bir tas ayran yaptı, bir baş da soğan kırdı. Tahta kaşıkları kapıp istekle yemeğe başladılar. Bir kaşık pilav, bir lokma ekmek, sonra bir ısırımlık soğan ve bir kaşık ayran... Yeniden bir kaşık pilav... Karınlarını bir güzel doyurup hemen yattılar. (s. 31)

7. Gülten Dayıoğlu'nun *Midos Kartalı'nın Gözleri* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Gülten Dayıoğlu
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	10+
Türü	Roman
Yayınevi	Altın Kitaplar
Baskı	2018
Sayfa Sayısı	172

Midos Kartalı'nın Gözleri'nde çocuklara tarihi eserlerin bir millet için önemi ve bu eserleri korumaları gerektiği, hayallerinin peşinden gitmeleri ve zorluklara karşı pes etmemeleri öğütlenir. Romanın başkahramanı Âdem Bodrum'da ailesiyle birlikte yaşamaktadır. Bodrum'a ziyarete gelen turistlere rehberlik yaparak hem ailesine yardım eder hem de yabancı dillerden birçok kelime öğrenir. Âdem'in en büyük hayali Bodrum'da bulunan Midos Mezar Tünelleri'ni bulmaktır. Âdem'in Midos Mezar Tünelleri'nin sırrını çözdüğünü düşünen tarihi eser kaçakçıları onu kaçırır. Eserde Âdem'in başından geçenler heyecan uyandırıcı bir dille anlatılır. En sonunda Âdem büyük bir plan yaparak onları yakalatır. Midos Mezar Tünelleri'ni tüm dünyaya duyurarak tarihi eser kaçakçılığı hakkında insanlığı bilgilendirmiş olur. Romanda Âdem'i seven ve ona yardım eden birçok arkadaşı vardır. Bu durum değerlere yansımıştır. *Midos Kartalı'nın Gözleri* kitabına ait bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: *Midos Kartalı'nın Gözleri*'nde geçen değerler ve frekansları

Değerler	**Frekansları**
Duyarlılık	12
Sevgi	9
Yardımseverlik	6
Dürüstlük	3
Çalışkanlık	3
Dayanışma	2
Temizlik	1
Estetik	1
Bilimsellik	1
Vatanseverlik	1
Toplam	**39**

Tablo 9'a göre 10 değer türünde toplam 39 değer tespit edilmiştir. Eserde 'duyarlılık' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'sevgi' ve 'yardımseverlik' değerleri izler. Frekansı daha düşük olan değerler 'temizlik', 'estetik', 'bilimsellik' ve 'vatanseverlik' olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> Kosta Kaptan insanları, doğayı dünyayı yürekten seven bir insandı. Başına dert açan varillerin nükleer atıklarla yüklü olduğunu bilse, kesinlikle gemiye almazdı. Çünkü bu nükleer atıkların dünyaya zehir saçtığını biliyordu. O tür yük taşıyan kaptanları kınar dururdu. (s. 124)

> Amerikalı çocuklar Al'la Âdem'den gözyaşları içinde ayrıldılar. Gerçekten ikisini de öylesine sevip benimsemişlerdi ki! Hele Adel... Gemiye binmeden önce Adem'i defalarca sarılıp öptü, öptü... (s. 61)
>
> Bir sabah kıyıya döndüklerinde, çok güzel bir yatın koya demir atmakta olduğunu gördüler. Çocuklar önce onları selamladı. Sonra Halatın kıyıya bağlanmasına yardım etti. (s. 33)

8. Gülten Dayıoğlu'nun *Suna'nın Serçeleri* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Gülten Dayıoğlu
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	10+
Türü	Roman
Yayınevi	Altın Kitaplar
Baskı	2007
Sayfa Sayısı	176

Dayıoğlu, *Suna'nın Serçeleri*'nde yaramaz bir çocuğun başından geçenleri anlatırken hayal gücüyle nasıl mutlu olunacağının ip uçlarını da verir. Romanın başkahraman Suna yaramaz bir çocuktur. Bir gün erkeklerle top oynarken henüz sönmemiş bir kireç kuyusuna düşerek kemiklerini kırar. Doktorlar bir yıl kadar evde istirahat etmesi gerektiğini söyler. Bir gün pencerenin kenarında otururken bir serçe gelir, annesiyle onu beslerler. Daha sonra Suna, annesinin "bir daha gelir" sözünden etkilenerek anne ve babasına penceresine her gün bir sürü serçenin geldiğinden ve ona hikayeler anlattıklarından bahseder. Suna kendi kurguladığı hikayeleri serçelerin ağızından anlatarak yalnızlığını unutmak ister. Eserde Suna'nın serçelerle arasında bağ kurması sevgi, ailesinin ona karşı duyarlı ve yardımsever olması duyarlılık ve yardım severlik değerlerine gönderim yapar. Suna'nın Serçeleri kitabına ait bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: *Suna'nın Serçeleri*'nde geçen değerler ve frekansları

Değerler	**Frekansları**
Sevgi	18
Duyarlılık	12
Yardımseverlik	8
Çalışkanlık	7
Bilimsellik	4
Bağımsızlık	3
Temizlik	3
Dayanışma	3
Dürüstlük	2
Sorumluluk	1
Özgürlük	1
Toplam	**62**

Tablo 10'a göre 11 değer türünde toplam 62 değer tespit edilmiştir. Eserde 'sevgi' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'duyarlılık', 'yardımseverlik' ve 'çalışkanlık' değerleri izler. Frekansı daha düşük olan değerler 'dürüstlük', 'sorumluluk' ve 'özgürlük' olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> Suna tasalanmaya başlamıştı. Öğleye doğru serçelerden birkaçı gelip ekmek kırıntılarından yediler. Ama isteksizdiler. Suna içini çekerek başını koltuğa dayadı. Tam bu sırada Kara Kanat çıkageldi. Gagasında minicik bir kır menekşesi vardı. Suna onu sevinçle karşıladı. Menekşeyi saçlarının arasına iliştirdi. Kara Kanat'ı avucuna aldı. Sevgiyle öptü, öptü. (s. 21)

> Gezgin kız onu yatıştırmaya çalışıyordu. Bir ara kendi arkadaşlarına döndü. "Görüyorsunuz ya, çocuğu nasıl kızdırıyorlar. Ben de küçüklüğümde böyle öfke nöbetleri geçirir, elime geçeni kırıp dökerdim. Zavallı yavrucak, tıpkı benim gibi acı çekerek hırçınlaşıyor, sakatlığıyla alan edenlere kıyasıya saldırıyor..." (s. 61)
>
> Kuyudan, söndürülmekte olan kirecin keskin kokulu dumanları yükseliyordu. İşçiler ellerindeki kürekleri bırakıp Suna'ya yardıma koştular. (s.13)

9. Gülten Dayıoğlu'nun *Işın Çağı Çocukları* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Gülten Dayıoğlu
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	10+
Türü	Roman
Yayınevi	Altın Kitaplar
Baskı	2000
Sayfa Sayısı	128

Dayıoğlu, *Işın Çağı Çocukları*'nda fantastik bir kurguyla okuyucularının karşısına çıkar. Uzayda geçen hikâyede İleri Görüşlüler Ülkesi'nin doğumevlerinde erkek bebekler çalınır ama halk bir türlü hırsızları ve çalınan bebekleri bulamaz. Çünkü bu bebekleri kaçıran o ülkenin başkanıdır. Bebeklere zekâ testi uygulayan başkan üstün zekalı olanları ailelerinden çalmaktadır. Başkan iki büyük ülke arasında nükleer bir savaş çıkacağına inanmakta, önlem olarak da zeki çocukları kaçırıp özel yetiştirmektedir. Başkan, bilginleri uzayda bir tarım ülkesi kurmak ve 'doygu' denilen, insanları uzun süre tok tutan besini üretmeleri için uzaya gönderir. Kısa bir süre sonra iki büyük ülke arasında savaş çıkar ve kıtlık başlar. Bilginler ürettikleri besini ülkelerine gönderir ancak başkan bunu diğer ülkeleri emri altına almak için kullanır. Uzayda bir patlama olur ve bilginlerin kurduğu tarım ülkesinde nedeni bilinmeyen bir ışık hüzmesi ortaya çıkar. 8 numaralı bilgin bu ışığın insanların genlerine etki ederek iyilik yaydığını keşfeder. Bilginler diğer gezegenlere karşı savaş silahları yapmak için görevlendirilmiş ama onlar iyilik silahı yapmışlardır. Bu onların duyarlı olduğunu gösterir. Roman fantastik bir eser olduğundan ve uzayda geçtiğinden bilimsellik değeri fazlaca işlenmiştir. Ailelerin kayıp çocuklarını bulduklarındaki sevinçleri, 8 numaralı bilginin hiç tanımadığı annesinin tokasını öpmesi sevgi değerini betimler. Işın Çağı Çocukları kitabına ait bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: *Işın Çağı Çocukları*'nda geçen değerler ve frekansları

Değerler	**Frekansları**
Duyarlılık	16
Bilimsellik	11
Sevgi	9
Çalışkanlık	7
Barış	3
Yardımseverlik	3
Adalet	3
Dayanışma	3
Saygı	2
Toplam	**57**

Tablo 11'e göre 9 değer türünde toplam 57 değer tespit edilmiştir. Eserde 'duyarlılık' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'bilimsellik', 'sevgi' ve 'çalışkanlık' değerleri izler. Frekansı daha düşük olan değer 'saygı' olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

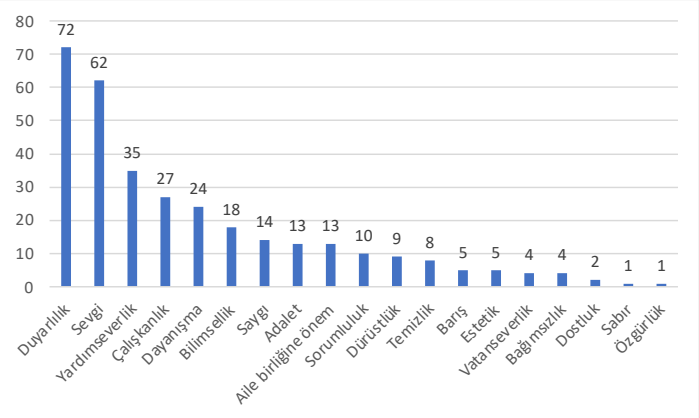
> **"**Sayın başkan, hepinize geçmiş olsun. Savaşın kötü olduğunu biliyorduk. Doğuracağı sonuçların bilincindeydik. Keşke hiç olmasaydı. Bizler, canımızı dişimize takarak, çalışıp doygu üreteceğiz. Savaş acısını çekmiş insanları, açlığın pençesinden kurtaracağız. Tarım ülkesinin depoları doyguyla dolu. Ama halen doyguyla beslediğimiz maymunlar üzerinde yapılan deneyler sona ermedi. Doygunun, insanlara zarar vermeyeceğini kesinlikle saptamadan, yeryüzüne ürün gönderemeyiz. Savaş şamarı yemiş olan zavallı insanlara bir de biz kötülük etmek istemeyiz." (s. 34)
>
> Dahi çocuklar, oyun saatlerini çoğunlukla deney yapmaya yarayan mini aygıtlarla donatılmış laboratuvarda geçiriyorlardı. Görevliler çocukların oyunlarını izleyerek, ilgi alanlarını belirlemeye çalışıyorlardı. Gözlemlerini bilimsel testlerle pekiştirerek, dahi çocukların hangi bilim dallarında daha başarılı olacağını saptıyorlardı. (s.11)
>
> Süt beyaz saçlı kadın, yaşamı süresince, tek bir doğum yapmıştı. O bebek de üç günlükken çalınmıştı. Bir süre sonra kocasını da yitiren kadın, yapayalnız kalmıştı. Hemen her gece düşünde, bebeğini getirip kucağına veriyorlardı. O da ilk iş olarak, yavrusunun sağ elini avucuna alıyordu. İşaret parmağıyla orta parmağı arasındaki, minik kara beni görünce, oğlunun yumuk elini dudaklarına götürüyordu. Ölçüsüz bir sevecenlikle öpüyor öpüyor, öpüyordu... Yavrusunu yitireli beri gördüğü tek düş buydu. (s. 23)

Gülten Dayıoğlu'nun eserlerine ait bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: Dayıoğlu'nun eserlerinde değerlerin kümülatif frekans ve yüzdeleri

Değerler	Frekans	%
Duyarlılık	72	0,22
Sevgi	62	0,19
Yardımseverlik	35	0,11
Çalışkanlık	27	0,08
Dayanışma	24	0,07
Bilimsellik	18	0,06
Saygı	14	0,04
Adalet	13	0,04
Aile birliğine önem	13	0,04
Sorumluluk	10	0,03
Dürüstlük	9	0,03
Temizlik	8	0,02
Barış	5	0,02
Estetik	5	0,02
Vatanseverlik	4	0,01
Bağımsızlık	4	0,01
Dostluk	2	0,01
Sabır	1	0,00
Özgürlük	1	0,00
Toplam 19	**327**	**100**

Tablo 12'ye göre Dayıoğlu'nun incelenen 5 kitabında, 19 değer türünde toplam 327 değer tespit edilmiştir. Dayıoğlu'nun eserlerinin 'duyarlılık' (72), 'sevgi' (62) ve 'yardımseverlik' (35) üzerine kurulduğu görülmektedir.



10. Bilgin Adalı'nın *Zaman Bisikleti* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Bilgin Adalı
Resimleyen	Mert Tugen
Yaş Aralığı	9-11
Türü	Roman
Yayınevi	Can Çacuk
Baskı	2019
Sayfa Sayısı	128

Bilgin Adalı, *Zaman Bisikleti* kitabında çocukların hayal güçlerini harekete geçirmek ister. Kitapta iki kız kardeşin babalarıyla birlikte geçmişe yaptıkları yolculuklar anlatılır. Bilgin Bey bir gün kızları Damla ve Yağmur'a eski bisikletini verir ve bunu bir zaman bisikletine dönüştürmelerini ister. Kızlar geceden sabaha bisikleti yapar ve babalarıyla geçmişe doğru yolculuğa çıkarlar. Yüzbinlerce yıl geriye, Karain kabilesi zamanına giderler. Orada iki kardeş olan Çuka ve Amin'in yaptıkları icatları izlerler. Bunu aralıklarla sürekli yapar ve maceralarını da annelerine anlatırlar. Yazar, çocuklara Damla ve Yağmur üzerinden yaratıcılığı ve bilimselliği; Çuka ve Anin üzerinden de yardımseverlik ve çalışkanlık değerlerini işler. *Zaman Bisikleti* kitabına ait bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: *Zaman Bisikleti*'nde geçen değerler ve frekansları

Değerler	**Frekansları**
Yaratıcılık	7
Yardımseverlik	6
Duyarlılık	4
Çalışkanlık	2
Bilimsellik	2
Sevgi	1
Temizlik	1
Dostluk	1
Misafirperverlik	1
Saygı	1
Toplam	**26**

Tablo 13'e göre 10 değer türünde toplamda 26 adet değer tespit edilmiştir. Eserde, 'yaratıcılık' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'yardımseverlik' ve 'duyarlılık' değerleri izler.

Frekansı daha düşük olan değerler 'sevgi', 'temizlik', 'dostluk', 'misafirperverlik' ve 'saygı' olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> Bu, ses çıkaran bir oyuncak. Ama bir haberleşme aracı olarak da kullanabiliriz. Tıpkı ormandaki kütükleri kullandığımız gibi, bunu çalarak uzaktaki birileriyle haberleşebiliriz. (s. 87)
>
> İnsanlar kafa kafaya verip yardımlaşınca sorunlar daha kolay çözülüyor. (s. 68)
>
> "Gördüğünüz gibi, balık tutamadım ama çevre temizliğine önemli bir katkıda bulundum..." (s. 69)

11. Bilgin Adalı'nın *Güneşi Arayan Çocuk* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Bilgin Adalı
Resimleyen	Emre Karacan
Yaş Aralığı	8+
Türü	Roman
Yayınevi	Hep Kitap
Baskı	2020
Sayfa Sayısı	98

Bilgin Adalı, Güneşi Arayan Çocuk kitabıyla çocuklara merak ve keşfetme isteği duygusunu aşılamak ister. Bunun için tarihten bolca yararlanır. Eserde, Ayata adında bir çocuğun güneşe gitme merakıyla çıktığı yolculuk ve karşılaştığı insanlar anlatılır. Kitap insanlığın yüzyıllar öncesinden bahsetmektedir. Ayata meraklı bir çocuktur. Bir gün bir ada keşfeder, orada keçiler avlar, onları köyüne götürür sonra başka insanlarla tanışır. Bütün bunları yaparken aklında bir sürü soru belirir. Bu soruların hepsi bilimsellikle alakalıdır. Köylerini su basan diğer insanlara Ayata'nın köyü yardım eder ve dayanışmayla onlara yeni evler yapılır. Ayata sorularına cevap aramaktan vazgeçmez, keşfetmeye devam eder. Bu sırada Çiçe ile evlenirler. *Güneşi Arayan* Çocuk kitabına ait bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: *Güneşi Arayan Çocuk*'ta geçen değerler ve frekansları

Değerler	**Frekansları**
Bilimsellik	24
Dayanışma	22
Çalışkanlık	20
Sevgi	13
Yardımseverlik	8
Duyarlılık	5
Saygı	4
Misafirperverlik	4
Barış	2
Toplam	**102**

Tablo 14'e göre 9 değer türünde toplamda 102 adet değer tespit edilmiştir. Eserde, 'bilimsellik' değerinin ön palana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'dayanışma', 'çalışkanlık' ve 'sevgi' değerleri izler. Frekansı daha düşük değer 'barış' olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> Güneş, Dünya'nın çevresinde dolanıp durdukça gündüz ve gece oluyor demek ki. (s. 31)
>
> Çocuklar kucaklandı, omuz isteyenlere omuz verildi, yaşlılara iki omuz verildi, hızla yürümeye koyuldular. (s. 74)
>
> Aldığı en önemli yanıt, bu hayvanlara sevgiyle yaklaşmak gerektiği oldu. (s. 42)

12. Bilgin Adalı'nın *Uzaylılar Geliyor* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Bilgin Adalı
Resimleyen	Sedat Girgin
Yaş Aralığı	9-11
Türü	Bilimkurgu
Yayın Evi	Can Çocuk
Basım	2019
Sayfa Sayısı	104

Bilimkurgu türündeki kitap, uzaylıların gezegeninde meydana gelen radyoaktif sızıntılar yüzünden ortaya çıkan mutasyona uğramış canavarları durdurmak için Dünya'dan yardım istemeleri ile başlar. Uzaylılar dünyalılara çeşitli sinyaller gönderirler. Bu uzaylılar barışçıl olduklarından dünyada olumsuz karşılanmazlar. Kitabın devamında uzaylılar ve dünyalılar anlaşmaya başlar. Daha sonrasında birbirlerine karşılıklı olarak asker ve elçiler gönderirler. Uzaylılar, dünyalıların savaş konusunda başarılı olmaları nedeniyle bu canavarları yok edebileceklerini düşünürler. Birlikte anlaşma yaparlar. Bu anlaşma sonucunda uzaylılar radyoaktif canavarlardan kurtulmuş, dünyalılar ise onların teknolojilerinden yararlanmışlardır. Aynı zamanda dünyalılar bu deneyim sayesinde olası radyoaktif sızıntıları önlemiş olacaklardır. Kitabın sonunda ise iki gezegen dostça yaşamaya devam etmiştir. *Uzaylılar Geliyor* kitabına ait bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: *Uzaylılar Geliyor*'da geçen değerler ve frekansları

Değerler	**Frekansları**
Dostluk	8
Duyarlılık	6
Eşitlik	3
Yardımseverlik	3
Bilimsellik	3
Misafirperverlik	2
Adalet	2
Bağımsızlık	1
Alçakgönüllülük	1
Özgürlük	1
Yaratıcılık	1
Toplam	**31**

Tablo 15'e göre 11 değer türünde toplamda 31 adet değer tespit edilmiştir. Eserde, 'dostluk' ve 'duyarlılık' değerinin ön palana çıktığı görülmektedir. Bu değerleri üçer kez yinelenen 'bilimsellik', 'eşitlik' ve 'yardımseverlik' değerleri takip eder. 'Bağımsızlık', 'alçakgönüllülük', 'özgürlük' ve 'yaratıcılık' frekansı daha düşük değerler olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> Bu arada Akita ile Doğay'ın haberleşmeleri ilerliyordu. Çizimler ve resimlerle iki arkadaş kendi dünyalarını tanıtıyor, sesli olarak da birbirlerinin dillerini konuşmayı öğreniyorlardı. (s. 23)
>
> Hem onlar dünyamızı işgal etmek istemiyorlar ki... Şöyle bir bakarsak en modern silahlarla donatılmış bin beş yüz kişilik bir birlikle biz onların dünyasını işgale gidiyoruz. Kötü olsalar, bizden gerçekten yardım istiyor olmasalar böyle bir riski göze alabilirler mi? (s. 46)
>
> "Ne acı dedi komutan Akiton, nükleer enerjiyi sorumsuzca kullanarak gezegenimizin bu sevimli, zararsız hayvanlarını birer canavara dönüştürdük. Şimdi de olanca gücümüzle onları yok etmeye çalışıyoruz. Bir dünyada her canlının eşit yaşama hakkı olmalı. Biz bu hakkı onların elinden aldık." (s. 73)

13. Bilgin Adalı'nın *Kaledibi* Sokağı adlı kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Bilgin Adalı
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	9-14
Türü	Roman
Yayınevi	Yapı Kredi Yayınları
Basım	2021
Sayfa Sayısı	136

Kaledibi Sokağı Bilgin Adalı'nın çocukluğunu yazıya aktardığı, okuyucularını 1949'lu yıllara, kendi çocukluğuna götürdüğü eseridir. Bilgin'in babası memurdur, yıllardır şehir şehir gezdikten sonra en son Antalya'ya tayin olmuştur. Antalya'da geniş bir ailede kendini bulan Bilgin akrabaları tarafından büyük ilgi ve sevgi görmekte, o da aynı sevgiyi onlara karşı beslemektedir. Halasından dokuma, babasından uçurtma yapmayı, *Kaledibi*'ndeki arkadaşlarından ise dostluğu öğrenmiştir. Bilgin Adalı çocukluğunda büyüklerinden öğrendiği her şeyi kendi çocuklarına öğrettiğini anlatmakta hatta babası ile yapmış olduğu ilk uçurtmasından sonra hayatı boyunca aynı zevkle aynı heyecanla yüzlerce uçurtma yaptığından söz etmektedir. Eserde bir insanın geçirmiş olduğu çocukluk döneminin hayatının diğer dönemlerini nasıl etkilediğinin örneği görülmektedir. Çocukluğunu teknolojinin çocukları esir almadığı dönemde geçirmiş olan Adalı, kitabında kalbinin daima çelik çomak oynayan çocuklarla olduğunu vurgular. *Kaledibi Sokağı* kitabına ait bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: *Kaledibi Sokağı*'nda geçen değerler ve frekansları

Değerler	**Frekansları**
Sevgi	14
Dostluk	5
Yardımseverlik	5
Özgürlük	3
Saygı	2
Estetik	2
Duyarlılık	2
Dürüstlük	1
Alçakgönüllülük	1
Çalışkanlık	1
Toplam	**36**

Tablo 16'ya göre 10 değer türünde toplamda 36 adet değer tespit edilmiştir. Eserde, 'sevgi' değerinin ön palana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'dostluk, 'yardımseverlik' ve 'özgü' değerleri izler. Frekansı daha düşük değerler 'dürüstlük', 'alçakgönüllülük' ve 'çalışkanlık' olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

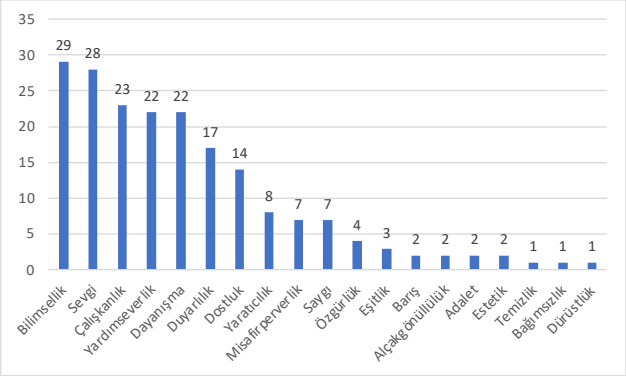
> Gülerek kucağına aldı Kutlu beni, iki kez havaya fırlattıktan sonra yanaklarımdan öptü. Gözlerimden yaşlar akıyordu. (s. 20)
>
> Büyüdüm, kocaman adam oldum, hiç atım olmadı ama çocukluğumda dostluk kurduğum atların coşku ve heyecanı bugün bile yaşıyor yüreğimde. Atlarla, köpeklerle, kedilerle kurduğum dostluklar yaşamım boyunca zenginleştirdi beni. (s. 63)
>
> Bacaklarım mandallara yetişse, aynen onlar gibi ben de dokuyabilirdim ama bacaklarım kısa kalıyordu. Sonunda, Tevhide Halamın yanına oturup mekiği çalıştıran ipi çekmeye başladım. (s. 12)

Bilgin Adalı'nın eserlerine ait olan bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17: Adalı'nın eserlerinde değerlerin kümülatif frekans ve yüzdeleri

Değerler	Frekans	%
Bilimsellik	29	0,15
Sevgi	28	0,14
Çalışkanlık	23	0,12
Yardımseverlik	22	0,11
Dayanışma	22	0,11
Duyarlılık	17	0,09
Dostluk	14	0,07
Yaratıcılık	8	0,04
Misafirperverlik	7	0,04
Saygı	7	0,04
Özgürlük	4	0,02
Eşitlik	3	0,02
Barış	2	0,01
Alçakgönüllülük	2	0,01
Adalet	2	0,01
Estetik	2	0,01
Temizlik	1	0,01
Bağımsızlık	1	0,01
Dürüstlük	1	0,01
Toplam 19	**195**	**100**

Tablo 17'ye göre Adalı'nın incelenen 4 kitabında, 19 değer türünden toplam 195 değer tespit edilmiştir. Adalı'nın eserlerinin daha çok 'bilimsellik' (29), 'sevgi' (28), 'çalışkanlık' (23), 'yardımseverlik' (22) ve 'dayanışma' (22) değerleri üzerine kurulduğu görülmektedir.



15. Sait Faik Abasıyanık'ın *Mahalle Kahvesi* adlı kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Sait Faik Abasıyanık
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	Yok
Türü	Öykü
Yayınevi	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
Basım	2018
Sayfa Sayısı	144

Sait Faik Abasıyanık'ın 5. Kitabı olan *Mahalle Kahvesi* 22 kısa öykü içermektedir. Kitap okuyucuya bazen İstanbul sokaklarını gezdirir, bazen vapurda tanımadığı insanları izletir, bazen mevsimleri hissettirir, bazen de yıldızları seyrettirerek düşündürür. Kitapta esnaf, işsiz, balıkçı, hamal, kısaca sokağın acı çeken insanları anlatılır. Kitaba da adını veren öykü, yazarın bir mahalle kahvesinde tanık olduğu olaya dayanmaktadır. Soğuktan donmak üzereyken kahveye gelen genç bir adama karşı, kahvedeki yaşlı ahalinin tepkisi ayrıntılarıyla betimlenir. Genç adam zamanında kız kardeşini kötü yola sürüklediği için, kahvedekiler onun yüzüne bile bakmadan kahveden uzaklaşmasını istemektedir. Bu sırada genç adam kendisini evlatlıktan reddeden babasının ölüm haberini alır. Genç adam babasını son bir kez göremeden, reddedilme duygusuyla yıkılır. *Mahalle Kahvesi* kitabına ait bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18: *Mahalle Kahvesi*'nde geçen değerler ve frekansları

Değerler	Frekansları
Sevgi	9
Çalışkanlık	3
Hoşgörü	3
Dostluk	2
Saygı	1
Özgürlük	1
Yardımseverlik	1
Toplam	**20**

Tablo 18'e göre 7 değer türünde toplamda 20 değer tespit edilmiştir. Eserde 'sevgi' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'çalışkanlık' ve 'hoşgörü' değerleri izler. Frekansı daha düşük olan değerler 'saygı', 'özgürlük' ve 'yardımseverlik' olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> Kitaplar, bir zamanlar bana, insanları sevmek lazım geldiğini, insanları sevince tabiatın, tabiatı sevince dünyanın sevileceğini, oradan yaşama sevinci duyulacağını öğretmiştiler. (s. 41)
>
> Sonra Mustafa gündüzleri başka yerde çalışmak mecburiyetindeydi. Akşam olunca çalıların arasına sakladığı kazmasını alıyor, gün ağarıncaya kadar söküyor, koparıyor, kazıyordu. (s. 43)
>
> Hani bazı insanlar vardır, iyilik edersin. Bir edersin, iki edersin, üç edersin. Sonra edemeyecek hale gelirsin de elinden bir şey yapmak gelmez. (s. 118)

16. Sait Faik Abasıyanık'ın *Tüneldeki Çocuk* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Sait Faik Abasıyanık
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	Yok
Türü	Öykü/Röportaj
Yayınevi	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
Basım	2020
Sayfa Sayısı	120

Sait Faik Abasıyanık'ın *Tüneldeki Çocuk* kitabı 9 öykü ve 8 röportajdan oluşmaktadır. Gerçek hayatın içinden insanların yaşadığı güçlük ve çaresizlikler hikâye ve röportajların ortak konusunu oluşturur. Bununla birlikte eserde, sıradan insanların zaman zaman yaşadıkları küçük mutluluklar da ayrıntılı bir şekilde betimlenir. Esere adını veren öyküde, yaşadığı semtteki insanlara göre daha eğitimli bir kişi

olduğu sezinlenen anlatıcının, gecelerini geçirdiği İstanbul'un dış semti ve bir tünel yolculuğunda karşılaştığı fakir çocuk üzerine yaptığı gözlemleri anlatılır. Eserde, çalışan işçilerin nasıl sömürüldüğüne vurgu yapılarak onların içindeki sevgi, çalışkanlık ve sorumluluk duyguları ön planda tutulmuştur. *Tüneldeki Çocuk* kitabına ait bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: *Tüneldeki Çocuk*'ta geçen değerler ve frekansları

Değerler	Frekansları
Sevgi	10
Çalışkanlık	9
Sorumluluk	9
Dostluk	3
Adalet	3
Alçakgönüllülük	3
Yardımseverlik	2
Dayanışma	1
Vatanseverlik	1
Toplam	**41**

Tablo 19'a göre 9 değer türünde toplamda 41 değer tespit edilmiştir. Eserde, 'sevgi' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'çalışkanlık' ve 'sorumluluk' değerleri izler. Frekansı daha düşük olan değerler 'dayanışma' ve 'vatanseverlik' olarak saptanıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> Sen varken ne iyiydi. Gözlerin açıktı. Sabahleyin mavi gözlerim ışıl ışıl yanıyordu. Seninle beraber uyanıyor, işime beraber gidiyor, senin için etrafıma bakınıyor, beraber üzüleceğimizi, bağırabileceğimizi, hiçbir şeyden korkmadan, alnımız açık, gözlerimiz fıldır fıldır insanoğlunun halini görmeye yazmaya başlayabileceğimizi umuyordum. (s. 37)
>
> Çocuklar birdenbire çekilip giderlerdi. Bir tanesi küfesini sırtladığı gibi tekrar bir yirmi beş kuruş daha kazanmak için yola çıkıverirdi. (s.19)
>
> "Hepsi koşuyorlar, görüyor musun şu insanları? Ekmek parasına. Bu kargaşalık, bu kovalamaca hep (koltuğunun altına üç çeyreklik bir ekmek sıkıştırmış bir hamalın ekmeğini göstererek) onun için." (s. 62)

17. Sait Faik Abasıyanık'ın *Alemdağ'da Var Bir Yılan* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Sait Faik Abasıyanık
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	Yok
Türü	Öykü
Yayınevi	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
Basım	2018
Sayfa Sayısı	136

Alemdağ'da Var Bir Yılan öykü kitabı yazar Sait Faik Abasıyanık'ın vefatından önce yayınlanan son öykü kitabıdır. Kitabın içinde toplam 18 öykü yer alır. Bu öykü kitabında yazarın artık hayata karamsar bakmaya başladığı ve sık sık benliği ile hesaplaşma içine düştüğü görülür. Yazarın son demlerinde yazmış olduğu bu öykülerinde ilk öykülerinde gözüken iyimser bakışın buğulanmadığı sezilir. Yazarın bu kitabındaki öykülerde yalnızlık acısı derinleşmiş, yazarın iç dünyasında acılar ve buhranlar kendini göstermeye başlamıştır. Kitaba adını veren öykü anlatıcının sinemadan çıkması, etrafının kardan

bembeyaz oluşuyla karşılaşması ve anılar ile gerçeklik arasında bir gezintiye çıkması ile okuyucuyu içine çeker. Anılar "o"nun hakkındadır. "O" zamiri ile anlatılan kişinin kim olduğu bu noktada belirsiz kalmakla birlikte ilk üç hikayedeki karakter ortaklığına dayanarak anlatıcının "İshak", "o"nun ise "Panco" olduğu tahminini doğurur (Güneş, 2019). *Alemdağ'da Var Bir Yılan* kitabına ait bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: *Alemdağ'da Var Bir Yılan*'da geçen değerler ve frekansları

Değerler	Frekansları
Sevgi	8
Alçakgönüllülük	2
Aile birliğine önem	1
Bağımsızlık	1
Sorumluluk	1
Hoşgörü	1
Toplam	**14**

Tablo 20'ye göre 5 değer türünde toplamda 14 değer tespit edilmiştir. Eserde 'sevgi' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri 'alçakgönüllülük' değeri izler. Frekansı düşük olan değerler 'aile birliğine önem', 'bağımsızlık', 'sorumluluk' ve 'hoşgörü' olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> Yalnızlık dünyayı doldurmuş. Sevmek, bir insanı sevmekle başlar her şey. Burada her şey bir insanı sevmekle bitiyor. (s. 25)
>
> Onun için bir yüzlükle onluk arasında büyük fark yoktur. Fazlasını istemez. (s. 99)
>
> Ama saat kaçta olursa olsun eve döndüğüm zaman sönmüş mangallardan, babamın ve anamın ve küçük kardeşimin nefesinden doğmuş havaya girdim mi dünya benimdir. (s. 31)

18. Sait Faik Abasıyanık'ın *Mahkeme Kapısı* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Sait Faik Abasıyanık
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	Yok
Türü	Öykü
Yayınevi	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
Basım	2020
Sayfa Sayısı	176

Sait Faik Abasıyanık'ın bu kitabında 26 öykü yer almaktadır. Yazar hayatının bir döneminde yazdığı bir öykü yüzünden sık sık mahkemelerde yargılanırken bir gazeteden adliye muhabirliği teklifi alır fakat yazar sadece 33 gün bu işi sürdürebilir. Bununla birlikte 33 günde adliyede dinlediği insanların hikayelerini yazmaktan da geri durmaz. Ölümünden sonra gazetede yayınlanan bu öyküleri bir araya getirilerek 'Mahkeme Kapısı' adı ile basılır. Kitapta yer alan hikayelerde sıradan günlük insanların hayatlarına değinilir. Yazar suçlu insanlara bile sevgiyle yaklaşır ancak 'Bu Senenin Meşhur Karakış Cinayeti' başlıklı öyküsünde duygularını gizleyemez ve insan öldürmenin acımasızlığına vurgu yapar. Hikayeler adliyede geçtiği ve genellikle duruşma salonlarındaki olaylar anlatıldığı için hâkim kararlarına, suçlu ve mağdurlara ilişkin adalet kavramına vurgu yapılır. *Mahkeme Kapısı* kitabına ait bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: *Mahkeme Kapısı*'nda geçen değerler ve frekansları

Değerler	Frekansları
Sevgi	7
Adalet	6
Yardımseverlik	5
Dürüstlük	3
Saygı	2
Çalışkanlık	2
Sorumluluk	2
Duyarlılık	1
Toplam	**28**

Tablo 21'e göre 8 değer türünde toplamda 28 değer tespit edilmiştir. Eserde, 'sevgi' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'adalet' ve 'yardımseverlik' değerleri izler. Frekansı daha düşük olan değerler 'saygı', 'çalışkanlık', 'sorumluluk' ve 'duyarlılık' olarak saptanmıştır. İlk üç değeri örnekleyen cümleler aşağıya alıntılanmıştır:

> Onun, Necati'nin anasıyım işte... Zavallı yavrucuğum, demişti.
>
> Ana, ne mübarek şeysin. (s. 64)
>
> Mahkeme salonunu yüzlerce kahverengi, ela, mavi, siyah parlak gözler doldurdu. Bir ilkmektebin talebesi tatbikat için Birinci Ağır Ceza salonunu seçmiş... Pırıl pırıl gözler dört bir tarafa dikkatle bakıyor. Yarın onların da içinden haklıyı haksızı ayıran insanlar çıkacak. (s.133)
>
> Evvelki gün köyden amcam, Süleyman'ın babası geldi. Üstte yok, başta yok. Perişan bir halde. Biz amca çocukları kendisine bir pantolon bir de ceket verdik (s. 116)

19. Sait Faik Abasıyanık'ın *Seçme Hikâyeler* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Sait Faik Abasıyanık
Resimleyen	Cem Kızıltuğ
Yaş Aralığı	Yok
Türü	Öykü
Yayınevi	İş Bankası Yayınları
Basım	2019
Sayfa Sayısı	136

Sait Faik Abasıyanık'ın, Cem Kızıltuğ'un temsili resimleriyle yeniden basılan *Seçme Hikâyeler* kitabında toplamda 21 hikâye yer almaktadır. 1930-1960 yılları arasında yazdığı bu hikâyelerinde daha çok deniz, martılar, balıkçılar ve ada hayatını ele alan Abasıyanık'ın hikayelerindeki ortak tema "sevmekle başlayan her şey"dir. İnsan, hayvan, doğa sevgisi bütün hikayelerinde bariz bir şekilde yer alır. Kitabın değerler bakımından incelemesinde öne çıkan değer de 'Sevgi' değeridir. Yetişkinlerin yanı sıra çocukların okuyup ders çıkaracağı bir kitaptır. Kitapta yer alan hikayeler temsili resimlerle de desteklenerek ortalama 4-5 sayfa arasında kısa hikayelerdir. MEB'in hazırlamış olduğu 100 Temel Eser arasında yer alan kitap hem dilinin sade olması bakımından hem de içerdiği birçok mesaj bakımından çocukların okuması için önerilmektedir. *Seçme Hikâyeler* kitabına ait bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22: *Seçme Hikâyeler*'de geçen değerler ve frekansları

Değerler	Frekansları
Sevgi	10
Duyarlılık	6
Dostluk	5
Yardımseverlik	4
Özgürlük	3
Çalışkanlık	2
Dayanışma	2
Saygı	2
Estetik	2
Sorumluluk	1
Bağımsızlık	1
Sağlıklı olamaya önem verme	1
Cesaret	1
Toplam	**40**

Tablo 22'ye göre 13 değer türünde toplamda 40 değer tespit edilmiştir. Eserde, 'sevgi' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'duyarlılık', 'dostluk' ve 'yardımseverlik' değerleri izler. Frekansı daha düşük olan değerler 'sorumluluk', 'bağımsızlık', ve 'sağlıklı olmaya önem verme' olarak saptanmıştır.

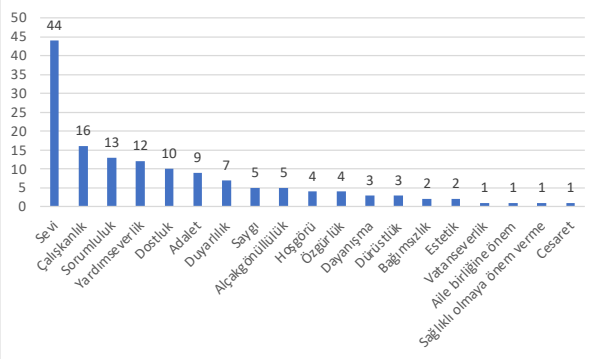
> Bu kadar sevilmek ihtiyacıyla kendine yaklaşan bir hayvanı reddedebilmek için insanın ömründe hiç âşık olmaması, hiç sıkıntı çekmemesi, hiç kalp yumuşaklığı nedir bilmemesi lazım gelir. (s. 84)
>
> İçimde dülger balığının yüreğini dolduran korkuyu duydum. Bu hepimizin bildiği bir korku idi: Ölüm korkusu. (s.126)
>
> Bir avuç deniz suyu getirip ağzına damlattım. (s.108)

Sait Faik'in eserlerine ait olan bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23: Sait Faik'in eserlerinde değerlerin kümülatif frekans ve yüzdeleri

Değerler	Frekans	%
Sevi	44	0,31
Çalışkanlık	16	0,11
Sorumluluk	13	0,09
Yardımseverlik	12	0,08
Dostluk	10	0,07
Adalet	9	0,06
Duyarlılık	7	0,05
Saygı	5	0,03
Alçakgönüllülük	5	0,03
Hoşgörü	4	0,03
Özgürlük	4	0,03
Dayanışma	3	0,02
Dürüstlük	3	0,02
Bağımsızlık	2	0,01
Estetik	2	0,01
Vatanseverlik	1	0,01
Aile birliğine önem	1	0,01
Sağlıklı olmaya önem verme	1	0,01
Cesaret	1	0,01
Toplam 19	**143**	**100**

Tablo 23'e göre Sait Faik'in incelenen 5 kitabında, 19 değer türünde toplam 143 değer tespit edilmiştir. Sait Faik'in eserlerinin daha çok 'sevgi' (44) üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'çalışkanlık' (16), 'sorumluluk' (13) ve 'yardımseverlik' (12) değerleri izlemiştir.



20. Sabahattin Ali'nin *Değirmen* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Sabahattin Ali
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	Yok
Türü	Öykü
Yayınevi	Eftalya Yayınları
Basım	2019
Sayfa Sayısı	144

Eser Sabahattin Ali'nin ilk öykülerini kapsar. Kitap 3 bölüm ve 16 kısa öyküden oluşur. Kitapta yer alan ilk öykü 'Değirmen' olduğu için kitap ismini buradan alır. Değirmen'in konusu Çingene müzisyen Atmaca ile değirmencinin sakat kızı arasında geçen bir aşk hikayesidir. Atmaca aşkı için kolunu feda etmiştir. Hikâye aşk ve fedakârlık üzerine kurulu olduğu için sevgi değeri hakimdir. Değirmen kitabına ait bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: *Değirmen*'de geçen değerler ve frekansları

Değerler	Frekansları
Sevgi	17
Özgürlük	5
Adalet	4
Dayanışma	4
Dürüstlük	2
Öz denetim	2
Alçakgönüllülük	2
Cesur olmak	2
Çalışkanlık	2
Dostluk	2
Yardımseverlik	1
Duyarlılık	1
Estetik	1
Toplam	**45**

Tablo 24'e göre 13 değer türünde toplamda 45 değer tespit edilmiştir. Eserde 'sevgi' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'özgürlük', 'adalet' ve 'dayanışma' değerleri izler. Frekansı daha düşük olan değerler 'yardımseverlik', 'duyarlılık' ve 'estetik' olarak saptanmıştır.

> Gel dedim, beraber kaçalım. Acı acı güldü, Ağam dedi, ben senden noksanım bana sadaka mı veriyorsun?.. Onu nasıl sevdiğimi anlattım: Bana kolunun yerine kalbini veriyorsun, dedim. Bir kalp bir koldan daha mı az değerlidir? (s.19)

> Salonun yanındaki ufak aralıkta ellerinden kelepçeyi çıkardılar. Kendisini pencerenin yanına attı. Ayasofya'nın önündeki ağaçlara, aşağıdaki ayran, kuru poğaça, simit satan adamlara baktı. Gözünü etrafta bir gezdirdi. Bu açık göklere, bu gri kaldırımlara hasret çektiği besbelliydi. (s.110)
>
> Evet, hep tesadüf... Onun sırtına giyeceği yoktu ve mal sahibi seksen kat üst üste giyebilirdi. Bu tesadüftü... Fakat eğer mal sahibi bunlara ayda yirmişer lira fazla verse, -bunu yapmak onu hiç de sarsmazdı- o zaman bunların da birer kat, ikişer kat elbiseleri, çamaşırları olur ve "tesadüf" böyle olmazdı... (s.78)

21. Sabahattin Ali'nin *Ses* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Sabahattin Ali
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	Yok
Türü	Öykü
Yayınevi	Kopernik Kitap
Basım	2019
Sayfa Sayısı	84

İsmini içindeki 'Ses' adlı hikâyeden alan eserde toplam 5 hikâye yer almaktadır. 'Ses' hikayesinde, yazarın Konya'ya giderken yolculardan birinden (Sivaslı Ali) dinlediği türkü sonrası bu genci müzik mektebine aldırma çabası anlatılır. Daha sonradan Zülfü Livaneli tarafından bestelenen Leylim Ley şiiri yazarın bu hikayesinde geçmektedir. Yazar bu türküyü Sivaslı Ali'ye söyletir bu yüzden hikâyede estetik değeri ön plana çıkmıştır. *Ses* kitabına ait bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25: *Ses*'te geçen değerler ve frekansları

Değerler	Frekansları
Estetik	7
Sevgi	6
Yardımseverlik	6
Duyarlılık	4
Çalışkanlık	4
Dayanışma	1
Adalet	1
Eşitlik	1
Sabır	1
Saygı	1
Dostluk	1
Toplam	**33**

Tablo 25'e göre 11 değer türünde toplamda 33 değer tespit edilmiştir. Eserde 'estetik' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'sevgi', 'yardımseverlik', 'duyarlılık' ve 'çalışkanlık' değerleri izler. Frekansı daha düşük olan değerler 'dayanışma', 'adalet', 'eşitlik', 'sabır' ve 'dostluk' olarak saptanmıştır.

> Ayın şavkı vurur sazım üstüne
>
> Söz söyleyen yoktur sözüm üstüne
>
> Gel ey hilal kaşlım dizim üstüne
>
> Ay bir yandan sen bir yandan sar beni (s. 4)
>
> Çoban ve köpeği hiç ses çıkarmadan birbirlerinin gözüne bakıyorlardı. Ta içlerine, en derin yerlerine kadar anlaştıkları ve birbirlerine en iptidai, en köklü bir sevgi ile bağlı oldukları görünüyordu. (s.16)

> Seni aratıp bulursam hemen gel. Sana paralı bir iş bulurum, daha usta âşıkların yanında çalışır sazını ilerletirsin, olmaz mı? (s. 5)

22. Sabahattin Ali'nin *Kağnı* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Sabahattin Ali
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	Yok
Türü	Öykü
Yayınevi	Yapı Kredi Yayınları
Basım	2019
Sayfa Sayısı	108

Adını 'Kağnı' adlı öyküden alan kitapta toplam 5 öykü yer almaktadır. Eserlerinde toplumsal gerçekliği işleyen yazarın en etkileyici öykülerinin başında gelir Kağnı. Bir tarla meselesi yüzünden oğlu öldürülen yaşlı kadının yaşadığı çaresizlik içli bir tonla anlatılır. Köyün zengini olan Mevlut Ağa'nın oğlu Savrukların Hüseyin tarla sulama meselesi yüzünden tartıştığı fakir köylü Sarı Mehmet'i başından vurarak öldürür. Köylüler Mevlut Ağa'dan korktukları için jandarmaya haber vermezler ve olayın üstünü örterler. *Kağnı* kitabına ait bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26: *Kağnı*'da geçen değerler ve frekansları

Değerler	Frekansları
Sevgi	8
Dostluk	6
Özgürlük	5
Çalışkanlık	4
Duyarlılık	4
Dürüstlük	3
Misafirperverlik	3
Saygı	2
Dayanışma	1
Eşitlik	1
Estetik	1
Toplam	**38**

Tablo 26'ya göre 11 değer türünde toplamda 38 değer tespit edilmiştir. Eserde 'sevgi' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'dostluk' ve 'özgürlük' değerleri izler. Frekansı daha düşük olan değerler 'dayanışma', 'eşitlik' ve 'estetik' olarak saptanmıştır.

> Seni bilmem fakat ben maddelerin fevkinde manevi bir bağa, insanları birbirine yaklaştıran bir hisse inanıyorum. Düşün, dünyada birbirini sevmek, birbirine yakın olmak hisleri de olmasa yaşamanın manası kalır mı? (s. 62)
>
> Hep münevver, tahsilleri yerinde, zeki adamlar fakat hiçbirisiyle kafa dengi olamıyorum. Hâlbuki şöyle candan, kardeş gibi bir arkadaşlığa dünyalar feda. (s. 63)
>
> Bir mahpusu dünya ile hiç alakası olmayan bir zindana kapamak ona en büyük iyiliği yapmaktır. Onu en çok yere vuran şey, hürriyetin elle tutulacak kadar yakınında bulunmak, aynı zamanda ondan ne kadar uzak olduğunu bilmektir. On adım ötede en büyük hürriyetlere götüren denizi dinlemek ve sonra aradaki kalın kale duvarlarına gözleri dikerek bakmaya, denizi yalnız muhayyilede görmeye mecbur kalmak az azap mıdır? (s. 40)

23. Sabahattin Ali'nin *Sırça Köşk* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Sabahattin Ali
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	Yok
Türü	Öykü
Yayınevi	Yapı Kredi Yayınları
Basım	2003
Sayfa Sayısı	120

Sabahattin Ali'nin *Sırça Köşk*'ünde toplam 13 hikâye yer almaktadır. Esere adını veren hikâye dönemin toplumsal düzenine eleştirel bir bakış sunar. Uyanık üç arkadaş bir şehre gidip burada sırça köşk olmazsa durmayacaklarını söyleyerek halka sırça köşk yaptırır ve oraya yerleşirler. Zamanla köşk büyür içinde çalışanlar artar. Köşkün tüm masraflarını karşılayan halk fakirleşmiştir. Hikâyenin ana düşünce cümlesini; "Sakın tepenize bir sırça köşk kurmayınız. Ama günün birinde nasılsa böyle bir sırça köşk kurulursa, onu yıkılmaz, devrilmez bir şey olduğunu sanmayın. En heybetlisini tuz buz etmek için üç beş kelle fırlatmak yeter." ifadesi oluşturur. *Sırça Köşk* kitabına ait bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27: *Sırça Köşk*'te geçen değerler ve frekansları

Değerler	Frekansları
Duyarlılık	7
Misafirperverlik	5
Yardımseverlik	4
Sağlıklı olmaya önem verme	4
Çalışkanlık	3
Saygı	3
Sevgi	2
Hoşgörü	2
Sabır	1
Özgürlük	1
Estetik	1
Toplam	**33**

Tablo 27'ye göre 11 değer türünde toplam 33 değer tespit edilmiştir. Eserde 'duyarlılık' değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'misafirperverlik', 'yardımseverlik' ve 'sağlıklı olmaya önem verme' değerleri izler. Frekansı daha düşük olan değerler 'sabır', 'özgürlük' ve 'estetik' olarak saptanmıştır.

> Her tarafı ıslanmış olan gazeteleri toplamak için yere eğilen çocuğa: "Bırak çocuğum, artık onlar bir işe yaramaz. Kaç paraysa ben vereyim!" dedim. (s. 53)
>
> Babamın bu arkadaşı bizi İzmir'de iki üç gün evinde misafir ettikten sonra, Putan'dan Aydın trenine bindirmişti. (s. 95)
>
> Bu mühim zatın gözlerinde dekolman dedikleri mühim hastalığın bulunduğunu tespit ettiler. Göz yuvarlağının içinde, sarı noktanın yanlarında bir tabaka çatlamış, yerinden ayrılmış. (s. 71)

24. Sabahattin Ali'nin *Yeni Dünya* kitabına ait bulgular.

Kitabın künyesi

Yazar	Sabahattin Ali
Resimleyen	Yok
Yaş Aralığı	Yok
Türü	Öykü
Yayınevi	Parola Yayınları
Basım	2019
Sayfa Sayısı	125

Sabahattin Ali'nin *Yeni Dünya*'sında toplam 13 hikâye yer almaktadır. Kitaba da adını veren hikâye temel karakteri Yeni Dünya, düğünlerde dans ederek hayatını kazanmak zorunda kalan hasta, genç bir kadındır. Son düğünde dansı beğenilmeyince Deli Emine adında çirkef bir kadın düğüne dansçı olarak çağrılır. *Yeni Dünya* kitabına ait bulgular Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: *Yeni Dünya*'da geçen değerler ve frekansları

Değerler	Frekansları
Duyarlılık	9
Çalışkanlık	8
Yardımseverlik	4
Misafirperverlik	4
Estetik	3
Dostluk	2
Sorumluluk	1
Dürüstlük	1
Sevgi	1
Saygı	1
Özgürlük	1
Hoşgörü	1
Toplam	**36**

Tablo 28'e göre 12 değer türünde toplamda 36 değer tespit edilmiştir. Eserde 'duyarlılık' değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'çalışkanlık', 'yardımseverlik' ve 'misafirperverlik' değerleri izler. Frekansı daha düşük olan değerler 'sorumluluk', 'dürüstlük', 'sevgi', 'saygı', 'özgürlük' ve 'hoşgörü' olarak saptanmıştır.

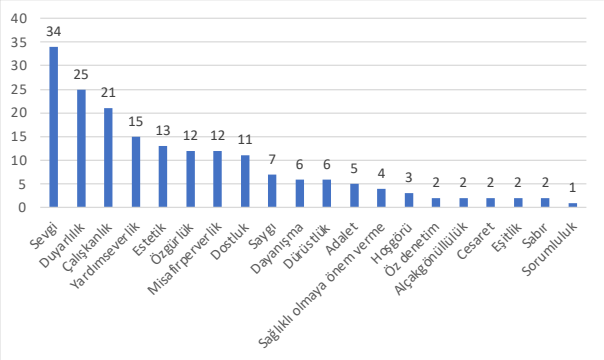
> Yatağının bir kenarına yığılmış duran yorganı çekerek orada yatan çocuğu kucağıma almak ve öpmek, önümde dizleri üzerinde sallanan kadının boynuna sarılarak beraber ağlamak istiyordum. (s.49)
>
> Bir baştan bir başa üç kere koştu. Güğümün keskin kenarlı dibi ince bacaklarını çarpıp acıtıyor, fakat o azıcık yüzünü buluşturarak: ayran, temiz ayran! Demeye devam ediyordu. (s.35)
>
> Kim olursan ol... Dünyada kendisi için hiçbir şeyi olmayan bir insanın bile başkalarına yardım edecek bir şeyi vardır... Hiç olmazsa bir tek sözü... (s. 46)

Sabahattin Ali'nin eserlerine ait genel bulgular Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29: Sabahattin Ali'nin eserlerinde değerlerin kümülatif frekans ve yüzdeleri

Değerler	Frekans	%
Sevgi	34	0,18
Duyarlılık	25	0,14
Çalışkanlık	21	0,11
Yardımseverlik	15	0,08
Estetik	13	0,07
Özgürlük	12	0,06
Misafirperverlik	12	0,06
Dostluk	11	0,06
Saygı	7	0,04
Dayanışma	6	0,03
Dürüstlük	6	0,03
Adalet	5	0,03
Sağlıklı olmaya önem verme	4	0,02
Hoşgörü	3	0,02
Öz denetim	2	0,01
Alçakgönüllülük	2	0,01
Cesaret	2	0,01
Eşitlik	2	0,01
Sabır	2	0,01
Sorumluluk	1	0,01
Toplam 20	**185**	**100**

Tablo 29'a göre Sabahattin Ali'nin incelenen 5 kitabında, 20 değer türünde toplam 185 değer tespit edilmiştir. Ali'nin eserlerinin daha çok 'sevgi' (34), 'duyarlılık' (25) ve 'çalışkanlık' (21) üzerine kurulduğu görülmektedir.

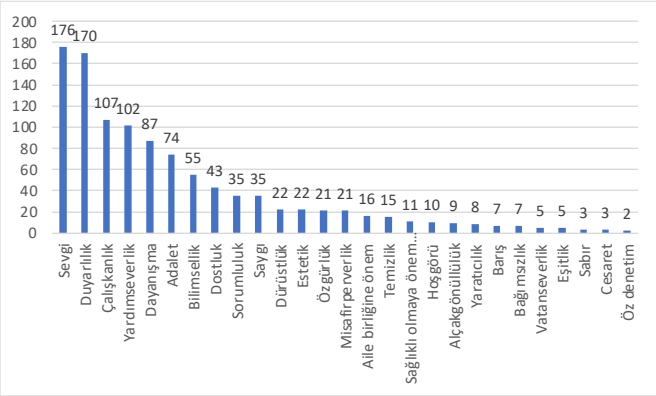


İncelen eserlerde tespit edilen değerlerin genel görünümü, kümülatif frekans ve yüzdeleri Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30: İncelenen eserlerde tespit edilen değerlerin genel görünümü, kümülatif frekans ve yüzdeleri

Değerler	Frekans	%
Sevgi	176	0,16
Duyarlılık	170	0,16
Çalışkanlık	107	0,10
Yardımseverlik	102	0,10
Dayanışma	87	0,08
Adalet	74	0,07
Bilimsellik	51	0,05
Dostluk	43	0,04
Sorumluluk	35	0,03
Saygı	35	0,03
Dürüstlük	22	0,02
Estetik	22	0,02
Özgürlük	21	0,02
Misafirperverlik	21	0,02
Aile birliğine önem	16	0,01
Temizlik	15	0,01
Sağlıklı olmaya önem verme	15	0,01
Hoşgörü	10	0,01
Alçakgönüllülük	9	0,01
Yaratıcılık	8	0,01
Barış	7	0,01
Bağımsızlık	7	0,01
Vatanseverlik	5	0,00
Eşitlik	5	0,00
Sabır	3	0,00
Cesaret	3	0,00
Öz denetim	2	0,00
Toplam 27	**1071**	**100**

Tablo 30'a göre incelenen eserlerin tamamında 27 değer türünde toplam 1071 değer tespit edilmiştir. 'Sevgi' (176), 'duyarlılık' (170), 'çalışkanlık' (107) ve 'yardımseverlik' (102) frekansı daha yüksek olan değerler olarak belirmiştir. 'Vatanseverlik' (5), 'eşitlik' (5), 'sabır' (3), 'cesaret' (3) ve 'öz denetim' (2) frekansı en düşük değerler olarak gözlenmiştir. Bulgulara ait genel verilerin kümülatif frekans ve yüzde grafikleri aşağıda sunulmuştur.



Sonuç

Günümüzde değerler eğitiminin çocuklara kazandırılmasında en önemli unsur kitaplardır. Kitaplarda yer alan metinler hem çocukların ilgisini çekmeli hem de değerler eğitimi açısından onlara doğru iletiler

sunabilmelidir. Ayrıca değerlerin nasihat olarak değil de konu edilen hikâyede hayatın bir parçası olarak okuyucuya verilmesi kalıcılığın sağlanması açısından zorunludur. Bu yüzden çocukları nitelikli kitaplarla buluşturmak ve onların gelişimlerine katkı sağlamak önemlidir. Semenov'un (2008) vurguladığı gibi genç neslin iyi yetişmesini ve sosyalleşmesini sağlamak, gençleri ve tüm toplumu sosyal adalet ve ahlak ilkeleri temelinde birleştirmek, bu ilkeleri pekiştirmek için çok sayıda manevi ve ahlaki çalışmaya ihtiyaç vardır. Çocuklar nitelikli edebî ürünler ile karşılaştıklarında okumaktan zevk almaya ve dil bilinci edinmeye, okuduklarını kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek önemli hayat dersleri kazanmaya teşvik edilirler (Olivito, 2006).

Bu araştırmada Miyase Sertbarut'un 4, Gülten Dayıoğlu'nun 5, Bilgin Adalı'nın 4, Sait Faik'in 5 ve Sabahattin Ali'nin 5 kitabında hangi değerlerin ne sıklıkla ele alındığı Schwartz Değeler Sınıflaması Tablosu, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınarak incelenmiştir. Miyase Sertbarut'un *Çöp plaza 1*, *Çöp Plaza 2*, *Yılankale* ve *Sınıfta Kalanlar Okul Açtılar* kitaplarında 16 değer türünde toplam 221 değer tespit edilmiştir. Sertbarut'un eserlerinin daha çok 'duyarlılık' (49), 'adalet' (45), 'dayanışma' (32) ve 'çalışkanlık' (20) değerleri üzerine kurulduğu gözlenmiştir. Sertbarut'un eserlerinde sosyal içerikli değerlerin frekansının yüksek çıkması eserlerin niteliği hakkında bilgi verir. Sertbarut çocuklara daha çok evrensel değerleri benimsetmek ister. *Çöp Plaza*'da varsıl-yoksul ayrımı üzerinden adalet değeri olumsuz betimlemelerle vurgulanmıştır. Kitaplarında günlük hayatta her şeyin toz pembe olmadığını, insanların kötü olabileceklerini ama iyiliğin, sevginin ve her koşulda mutlu olmanın önemini öğretmek amacındadır. Bu bağlamda sosyal hayatı dengeleyen değerlere daha fazla vurgu yaptığı söylenebilir. Sertbarut'un eserleri günümüz toplumunda kaybedilen, unutulan değerleri aktarması bakımından değerler eğitimi için önemlidir.

Gülten Dayıoğlu'nun *Fadiş, Dört Kardeştiler, Midos Kartalı'nın Gözleri, Suna'nın Serçeleri* ve *Işın Çağı Çocukları* kitaplarında 19 değer türünde toplam 327 değer tespit edilmiştir. Dayıoğlu'nun eserlerinin 'duyarlılık' (72), 'sevgi' (62), 'yardımseverlik' (35) ve 'çalışkanlık' (27) üzerine kurulduğu gözlenmiştir. 'Duyarlılık' ve 'sevgi' değerlerinin frekansının yüksek çıkması eserlerinin merkezine sosyal bir varlık olan insanı alması ve onun merhamet ve acıma duygularına hitap etmesiyle ilintilidir. Ailesini kaybeden Feten'in kardeşlerinin sorumluluğunu üstlenmesi ve onlar için çabalaması, çalışkanlık değerine; annesini çok sevmesine karşın annesinden ayrı düşen Fadiş ile Cemile'nin birbirlerine özlemi, sevgi değerine; Ailesini kaybeden dört kardeşe yardım eden köylüler, yardımlaşma değerine; tüm insanlığı nükleer felaketin yıkıcılığından kurtarmak için çalışan ve proje üreten bilim insanlarının çalışmaları, bilimsellik ve çalışkanlık değerine örnektir.

Bilgin Adalı'nın *Zaman Bisikleti 1, Güneşi Arayan Çocuk, Uzaylılar Geliyor* ve *Kaledibi Sokağı* kitaplarında 19 değer türünden toplam 195 değer tespit edilmiştir. Adalı'nın eserlerinin daha çok 'bilimsellik' (29), 'sevgi' (28), 'çalışkanlık' (23), 'yardımseverlik' (22) ve 'dayanışma' (22) değerleri üzerine kurulduğu gözlenmiştir. Adalı eserlerinde, insanlık tarihini ustaca hikayeleştirerek çocuklara öğretme amacını güder. Bu bakımdan eserlerinde ilk insanların keşifleri ve icatlarıyla bilimsellik ve çalışkanlık; insanların çoğalarak toplumu oluşturmasıyla dayanışma, sevgi ve yardımseverlik değerlerini örneklendirir. Adalı'nın eserleri, değerleri tarihle harmanlayarak çocukların hayal dünyasını geliştirmesi ve çocukların karakter oluşumlarını destekleyecek değerlere fazlaca yer vermesi bakımından değerler eğitimi için önemlidir. Sait Faik Abasıyanık'ın *Mahalle Kahvesi, Tüneldeki Çocuk, Alemdağ'da Var Bir Yılan, Mahkeme Kapısı* ve *Seçme Hikâyeler* kitaplarında 19 değer türünde toplam 143 değer tespit edilmiştir. Sait Faik'in eserlerinin daha çok 'sevgi' (44) üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla 'çalışkanlık' (16), 'sorumluluk' (13) ve 'yardımseverlik' (12) değerleri izlemiştir. Sait Faik eserlerinde insanı merkez aldığından, sıradan insanın yaşam kaygısını ve çabasını

betimlediğinden sevgi değerinin frekansının yüksek çıkması ve bu değeri çalışkanlık, sorumluluk gibi değerlerin takip etmesi oldukça olağandır. Eserlerinde toplam değer sayısının diğer çalışılan kitaplara göre daha az çıkması durum öykücülüğü ve yazarın hayatı farklı yorumlamasıyla açıklanabilir. Eserleri insan sevgisine odaklanması bakımından önemlidir ancak öykülerinde "alkol, sarhoşluk, meyhane, cinayet, cinsellik" gibi unsurlara da yer verilmesi, eserlerin çocuklara değerler eğitimi açısından uygunluğunu tartışılır hale getirmektedir.

Sabahattin Ali'nin *Değirmen, Ses, Kağnı, Sırça Köşk* ve *Yeni Dünya* kitaplarında 20 değer türünde toplam 185 değer tespit edilmiştir. Ali'nin eserlerinin daha çok 'sevgi' (34), 'duyarlılık' (25) ve 'çalışkanlık' (21) üzerine kurulduğu görülmektedir. Eserleri incelendiğinde sevgi değeri hemen göze çarpar aynı zamanda ezilen, hakkı yenilen, hor görülen insanları anlatır ve gerçek hikayelerle değerleri aktarır. Fakat eserlerinde argo söylemler, tütün, alkol ve şiddete yönelik kavramlar sıklıkla geçmektedir. Ayrıca eserler kin ve nefrete yönelik söylemler de barındırmaktadır. Bu durum çocuklar için olumsuz örnek teşkil etmektedir. Bu yüzden eserlerin değer aktarımında kullanılabilirliği tartışılabilir.

İncelenen eserlerin tamamı değerlendirildiğinde 27 değer türünde toplam 1071 değer tespit edilmiştir. 'Sevgi' (176), 'duyarlılık' (170), 'çalışkanlık' (107) ve 'yardımseverlik' (102) frekansı daha yüksek olan değerler olarak belirmiştir. 'Vatanseverlik' (5), 'eşitlik' (5), 'sabır' (3), 'cesaret' (3) ve 'öz denetim' (2) frekansı en düşük değerler olarak gözlenmiştir. Bütün değerler birbirleriyle iç içedir. Ama değerlerin neredeyse hepsini içine alan değer 'sevgi'dir. Çünkü sevginin olmadığı yerde duyarlılık, yardımseverlik, barış, dayanışma, vatan sevgisi, aile birliğine önem, dostluk, hoşgörü, misafirperverlik, alçakgönüllülük değerlerinden bahsedilemez. Bu yüzden kitaplarda en çok işlenen değer %16 oranıyla sevgidir. Sevgi değerini aynı oranla (%16) duyarlılık, %10 oranla çalışkanlık, aynı oranla yardım severlik takip etmiştir. Oransal olarak frekansı en düşük değerler (%00) "vatanseverlik, eşitlik, sabır, cesaret ve öz denetim"dir. 'Vatanseverlik' değerinin oransal olarak frekansı en düşük değerler arasında yer alması incelenen kitaplar açısından olumsuz bir durum olarak yorumlanmıştır. İncelenen eserlerde tespit edilen değerler cümle içerisinde açık olarak ifade edilen değerlerdir. Kitaplar, karakter özellikleri ve olay örgüsü ile bir bütündür. Bu bağlamda genele bakıldığında cümlelerde açık bir şekilde ifade edilmese de bütün kitaplarda örtük olarak daha fazla değere gönderim yapıldığı muhakkaktır.

Ulusal ve evrensel değerleri çocuklara kazandırmanın en kolay ve kalıcı yolu kitaplardır. Araştırmada bilindik Türk yazarların çocuk kitaplarında hangi değerlerin ne sıklıkla ele alındığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak Miyase Sertbarut, Gülten Dayıoğlu ve Bilgin Adalı'nın incelenen kitaplarında değerlerin duru bir Türkçe ile açık bir şekilde aktarıldığı gözlenmiştir. Bu eserler çocuklara değerler eğitimi açısından önerilebilecek niteliktedir. Sait Faik ve Sabahattin Ali'nin incelenen eserleri, kullanılan dil ve işlenen değerler açısından zengin bir içerik sunmasına karşın çocuklar için zararlı örnek teşkil edecek unsurlar da barındırmaktadır. Bu nedenle bu eserler daha ileri yaş düzeyleri için önerilebilir ya da bu eserlerin öğretmen kontrolünde okutulmasının daha yararlı olacağı söylenebilir.

Tartışma ve öneriler

Türk yazarların çocuk kitaplarında hangi değerlerin ne sıklıkla ele alındığını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada ortaokul ve üstü düzeyde en çok tanınan yazarlar ve eserlerinden rastgele seçilen 22 eser incelenmiştir. Alan yazında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında; bu çalışmanın bulgularının Han ve Türkyılmaz'ın (2020) Miyase Sertbarut'un romanlarını Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2018) değerler eğitimi bağlamında inceledikleri çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Frekanslar farklılık gösterse de kitaplarda yer alan sevgi, dostluk, sorumluluk,

saygı, çalışkanlık, duyarlılık, dayanışma ve yardımseverlik değerleri her iki çalışmada da ortak değerler olarak tespit edilmiştir. Şen'in (2007), Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında ilköğretim okulları için önerdiği 100 Temel Eser serisinde yer alan eserlerin Türkçe öğretiminde değerler eğitimi için uygun olup olmadığının araştırıldığı çalışmasında, bütün değerler için geçerli olmamakla birlikte eserlerin değerler eğitimine uygun olduğu fakat 100 Temel Eser serisinde yer alan kitapların değer aktarımı için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kasap'ın (2019) Bekir Yıldız'ın çocuk kitaplarını değerler eğitimi açısından incelediği çalışmasında, 4 kitapta en çok işlenen değerlerin sırasıyla sorumluluk, adalet, sevgi, dostluk ve saygı olduğunu saptanmış, "Edebî eserlerin değer aktarımı konusunda bireylere somut veriler sunduğu göz önünde bulundurulduğunda incelenen kitapların değerlerin özümsenmesi noktasında önemli bir kaynak olabileceği" sonucuna ulaşılmıştır. Aydın, Çelenk ve Can'ın (2018) Memduh Şevket Esendal öykülerini değer aktarımı açısından inceledikleri çalışmada; frekansı en yüksek olan duyarlılık ve dayanışma değerlerinin, "insanın toplumdaki yeri ve sosyal yönüyle, olgu ve olaylara kendisinin dışından bakabilmesiyle ilintili" olduğu, "İnsanlara karşı daha duyarlı olunması; kişilik özelliklerini, hassasiyetlerini, zaaflarını dikkate alarak hareket edilmesi gerekliliği" vurgulanmış, öğretim programlarının temel amacının, "topluma özgü değerlerin öğrencilerin farkındalığına sunulması ve bu değerlerin süreç içinde içselleştirilerek davranışa dönüştürülmesi(nin)" olduğu, bunun da en etkili yolunun "söz konusu değer unsurlarını doğrudan öğrenciye dayatmak yerine farklı araç gereç ve yöntemlerle öğrencinin sezgisine sunmak(tan)" geçtiği saptaması yapılmıştır. Özdemir ve Tulumcu (2017), değerler eğitiminde edebi eserlerden yararlanmayı sorguladıkları çalışmalarında, "Edebî eserlerin bireyin karakter gelişiminde ve bireylere değer aktarımında önemli rol oynadığı(nı)" vurgulamış, değerlerin "birer nasihat cümleleri ile değil de hayatın akışı içinde verilmiş olması(nın) okuyucu üzerindeki etkisini artıracak bir tercih" olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Fırat ve Mocan (2014) ise Türkçe ders kitaplarındaki hikayelerde yer alan değerleri araştırdıkları çalışmalarında, "Bir toplumun sağlıklı bir şekilde bir arada yaşamasını ve devamlılığını sağlayan önemli, yazısız kurallar olan değerler(in), eğitim yardımıyla kuşaktan kuşağa aktarıl(dığına), Türkçe dersi(nin), eğitimin bu değer aktarımı işlevinde önemli bir görev üstlen(diğine), Türkçe ders kitaplarında yer alan edebî metinler(in), toplumun kabul ettiği/etmediği değerleri de içer(diğine) ve değerlerin çocuklara aktarımında kullanıl(dığına) vurgu yapmışlardır. Çalışmalarda incelenen çocuk kitaplarının hemen hemen hepsinin değer aktarımı konusunda yardımcı kaynak olabileceği belirtilmiştir. Bütün çalışmalarda değinilen diğer önemli nokta ise Türkçe derslerinin çocuklara değerler öğretimi için daha fazla görev üstlenmesidir.

Bulgulardan hareketle yapılacak çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Değerler eğitimi için seçilecek metinler veya kitaplar hem çocukların ilgisini çekmeli hem de değerler eğitiminde katkı sağlamalıdır. Bu amaç doğrultusunda özellikle güncel çocuk kitapları olmak üzere daha fazla kitap incelenmelidir.

- Değerler sadece okulda öğretilmez bu bakımdan aileler de öğretmenlerle iş birliği içinde olmalı ve ailelere kitap önerileri verilmelidir.

- Okul kütüphanelerinde değerler eğitimi bakımından zengin olan kitaplar daha fazla yer almadır.

- Çocukların kitaplarda öğrendikleri değerleri günlük hayata aktarmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ikinci kademesindeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Anderson, N. (2006). *Elementary children's literatüre*. Boston: Pearson education

Ateequ, S. I. (2015). Using children's literature in the teaching of moral education in Nigerian primary schools.

https://www.semanticscholar.org/paper/USING-CHILDREN-%27-S-LITERATURE-IN-THE-TEACHING-OF-IN-Ateequ/a0a41366c7b23f6c5a237cb14be13c9df551fc08

Atlas, Y. (2003). *Big kids*. Tel Aviv: Yediot Ahronot (Hebrew).

Aydın, İ., Çelenk, B. ve Can, Z. (2018). Memduh Şevket Esendal öykülerinin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(1), 254-275.

Balat, G. U. (2004). Çocuklar ve değerler eğitimi. *Çoluk Çocuk, 41*, 18-20.

Birch, D. (2005). Room for the strange: what Victorians can teach us about education, *The Times Literary/Supplement,* 01 April, Commentary, 14-15.

Campoy, R. (1997). Creating moral curriculum: How to teach values using children's literature and metacognitive strategies. *Reading Improvement, 34*(2), 54-65.

Court, D. & Rosental, E. (2007). Values embodied in children's literature used in early childhood education in Israeli state schools. *Early Childhood Education Journal, (34)*6, 407-414.

Çapoğlu, E, Okur, A. (2015). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education, 5*(3), 90-104.

Çelikkaya, H (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Çubukçu, F. (2014). Values education through literary texts. *Journal of Social Studies Education Research Sosyal Bilgiler Eğitimi Aras¸tırmaları Dergisi, 5*(2), 14-30.

Dayıoğlu, G. (2000). C¸ocuk kitaplarında eğitsellik. *1. Ulusal C¸ocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve C¸özüm Yolları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Dilmaç, B. ve Ulusoy, K. (2016). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, I* (4), 55-72.

Fırat, H, Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında hikayelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 183*(183), 25-49.

Gibbs, L. J., & Early, E. J. (1994). *Using children's literature to develop core values*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation (ED 366992).

Güneş, M. (2019). Alemdağ'da Var Bir Yılan'a kuir bakış. https://medium.com/@m.gunes/alemdağda-var-bir-yılan-a-kuir-bakış-e6d75c674520

Han, C. ve Türkyılmaz, M. (2020). Miyase Sertbarut'un romanlarının değerler aktarımı bakımından incelenmesi. *TAY Journal, 4*(2), 122-151

Jalongo, M. (2004). Stories that teach life lessons. *Early Childhood Today, 19*(2), 36-43.

Johnsen, M. & Johnsen, S. (2007). Teaching character education using children's literature.

www.dpi.state.wi.us/pubsales.

Kasap, N. (2019). *Bekir Yıldız'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 24. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kilpatrick, W., Wolfe, G. & Wolfe, S.M. (1994). *Books that build character: a guide to teaching your child moral values through stories*. New York: Touchstone.

Kirschbaum, H. (1994). 100 Ways to enhance values and morality in schools and youth settings Allyn & Bacon, Old Tappon, New Jersey.

Kohlberg, L., Levin, C. & Hewer, A. (1983). *Moral stages: A current formulation and response to critics*. Basel: Karger.

Kuşdil, E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi, 45*, 59-76.

Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership, 51*(3), 6-11.

Lombard, A. (1995). *Curriculum framework for kindergarten: State religious and non-religious schools, Arab and Druze schools (ages 3-6)*. Jerusalem: Ministry of Education, Culture and Sport (Hebrew).

McCambridge, T.R. (2004). Imagination, critical thinking, and moral education as essential Elements of an Educational Community. Unpublished conference paper presented at 2. International Conference on imagination and Education, California Lutheran University, USA.

MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB, (2005). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Mencious, L. (1997). *Moral education: A comparative study of the confucian plutonic and Kohlbergian approaches*. Michigan: UMI Dissertation Services.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research a guide to desing and implementation.* Selahattin Turan (Çev. Ed.). 3. Basımdan Çeviri. Ankara: Nobel Yayınları.

Olivito, P. (2006). http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/charactereducation.

Otten, E. H. (2002). *Developing character through literature.* Bloomington, in ERIC clearinghouse on reading, English and communication and the family learning association.

Özdemir, M. ve İdi Tulumcu, F. (2017). Değerler eğitiminde edebi eserlerden yararlanma: Fatma Aliye'nin Muhadarat romanı örneği. *Sakarya University Journal of Education, 7*(4-özel sayı), 720-729.

Pekdoğan, S., Korkmaz, H. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(37), 59-72.

Redmond, W. A. (2008). *Children's literature*. Microsoft Encarta.

Rokeach, Milton (1973), *Nature of human values*. New York: The Free Press.

Schwartz, S. (1999). *Basic human values: An overwiev*. Unpublished manuscript.

Semenov, V. E. (2008). The value orientations of today's young people. *Russian Education and Society, 50*(1), 29-43.

Singh, A. (2011). Evaluating the impacts of value education: Some case studies. *International Journal of Educational Planning & Administration. 1*, (1), 1-8.

Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk değerleri üzerine bir deneme.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Wolf, R. & Wolf, Y. (2002). Education for early childhood in conditions of complex reality. In Y. Iram, & N. Maslovati (Eds.), *Values education in broad instructional contexts* (pp. 145-162). Tel Aviv: Ramot (Hebrew).

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, O. (2013). *Fatih Erdoğan'ın eserlerinin eğitsel değerler acı̧sından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

37- Anadolu sahasındaki bazı mutasavvıf şairlerin vezne bakışı ve şiirlerindeki vezin problemleri

Salih YILMAZ[1]

APA: Yılmaz, S. (2021). Anadolu sahasındaki bazı mutasavvıf şairlerin vezne bakışı ve şiirlerindeki vezin problemleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 620-636. DOI: 10.29000/rumelide.1032444.

Öz

Halk ve divan şiirinden izler taşıyan ancak her iki gelenekten ayrılan yönleri olan tasavvufî şiirin doğru bir şekilde incelenip değerlendirilmesi için mutasavvıf şairin şiire bakışının doğru anlaşılmasına ihtiyaç vardır. Keza vezin açısından başarısız ya da kusurlu görülen tasavvufî şiire de bu bilgiyle yaklaşmak daha sağlıklı değerlendirme yapmaya yardımcı olacaktır. Bu makalede sûfî şairin şiire bakışı ile ilgili yapılan çalışmalardan, divanların inceleme bölümlerindeki vezinle ilgili verilerden ve şiir örneklerinden hareketle şiirlerinde vezin meselesine nasıl baktığına dair ve tasavvufî şiirde veznin nasıl kullanıldığı hakkında tespitlere yer verilecektir. Çalışmada tasavvufî şiir geleneği, sûfî şairin şiire bakışı ve tasavvufî şiirde vezin konuları hakkında genel değerlendirmelerden sonra tasavvufî şiirin 13. yy.'dan günümüze uzanan serüveninde Yûnus Emre, Kaygusuz Abdal, Kemal Ümmî, Şemseddîn-i Sivâsî, Niyâzî-i Mısrî, İsmail Hakkı Bursevî, İbrahim Hakkı Erzurumî, Osman Kemâlî Efendi, Muhammed Lutfî Efendi gibi her asrın temayüz etmiş şairlerinin şiirlerinde tercih ettikleri vezin türü ve vezin kusurları incelenmiştir. Sanat gayesi taşımadan hakikati dile getirmeye çalışan sûfî şair, vezin konusunda genel olarak çok özenli değildir. Bununla birlikte İbrahim Hakkı, Osman Kemâlî Efendi gibi bazı sûfî şairler, vezin konusunda, sanat endişesiyle şiir yazan klasik edebiyatımızın şairleri gibi hassas ve itinalı davranmışlardır.

Anahtar kelimeler: Vezin, tasavvufi şiir, sûfî şair

The meter view of some sufi poets in the Anatolian field and the meter problems in their poems

Abstract

In order for Sufi poetry, which has traces of both divan poetry and folk poetry but which is separated from both traditions, to be examined and assessed more accurately, there is a need for correct understanding of Sufi poet's perspective towards poem. Likewise, approaching Sufi poetry, which is seen as unsuccessful or defective in terms of prosody, with this information will help to make a healthier assessment. In this article, the issue will be examined with reference to the studies about Sufi poet's perspective towards the poetry and the data which is in Divan's analysis sections and also the poetry samples. In the light of this information, some certain fixings about how the Sufi poets viewed the prosody in their poems and how they used the prosody in Sufi poetry will be given. In this study, general evaluations were made about the tradition of Sufi poetry, the view of the Sufi poet to poetry and the subjects of prosody in Sufi poetry. Then, in the poems of the important poets such as Yunus Emre, Kaygusuz Abdal, Kemal Ümmî, Şemseddîn-i Sivâsî, Niyâzî-i Mısrî, İsmail Hakkı Bursevî, İbrahim Hakkı Erzurumî, Osman Kemâlî Efendi, Muhammed Lutfi Efendi, the types and

[1] Doktora, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları ABD, Türk İslam Edebiyatı Bilim Dalı (Bursa, Türkiye), salih.yilmaz@yalova.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6639-686X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.09.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI**:** 10.29000/rumelide.xxxx]

errors of prosody of the Sufi poetry from the 13th century to the present day were investigated. Sufi poets, who do not aim for art and try to express the truth, are generally not very attentive to prosody. However, some Sufi poets such as İbrahim Hakkı and Osman Kemâlî Efendi acted as sensitive and meticulously as the poets of our classical literature, who wrote poetry with concern for art.

Keywords: Prosody, sufi poetry, sufi poet

Giriş

Tassavuf edebiyatı; "tekke edebiyatı", "dinî-tasavvufî halk edebiyatı" gibi isimlendirmelerle bazen halk edebiyatı kapsamında bazen de İslami Dönem Türk Edebiyatı başlığı altında divan edebiyatı ve halk edebiyatının dışında müstakil bir edebiyat geleneği olarak ele alınmıştır. Tasnif konusundaki kafa karışıklığında tasavvufî şiirin hem divan şiirinden hem de halk şiirinden izler taşımasının ancak her iki gelenekten ayrılan yönlerinin olmasının elbette ki etkisi vardır.

Şekil bakımından halk ve divan şiiri arasında serbest davranan sûfî şairin şiirindeki şekle dair özellikleri isimlendirmek günümüz edebiyat araştırmacılarında farklı yorumların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Dört mısralık birimler hâlinde yazılmış bir şiir, şekle ait diğer hususiyetlere bakılarak semai ya da musammat olarak adlandırılabilir. Bu ayırımda bakılacak özelliklerden biri de vezindir. Yine beyit nazım birimiyle, aruz vezniyle, aa ba ca kafiye düzeniyle söylenmiş 5-15 beyitlik manzumeler gazel olarak adlandırılmakta ancak tasavvufî şiirde hece ile yazılmış gazellere de rastlanabilmektedir. Eğer bu durum fark edilmezse şiirlerin vezin tespitinde hata yapılabilmektedir.

Çalışmanın ilk bölümünde tasavvufî şiir geleneği, sûfî şairin şiire bakışı ve tasavvufî şiirde vezin konu başlıkları üzerinden bir sûfî için şiirin ne anlam ifade ettiği irdelenecektir.

İkinci bölümde Anadolu sahasında 13. yy. - 20.yy. arasında tasavvufî şiirde temayüz etmiş şairlerden seçtiğimiz on bir şairin divan veya divançelerindeki şiirlerden hareketle tasavvufî şiirdeki vezin meselesi örnekler üzerinden incelenecektir. Vezin kusurlarının metinde vurgulanmasıyla ilgili farklı uygulamalar ve öneriler (Köksal, 2009: 63-86) olmakla birlikte seçilen şiir metinlerindeki vezin kusurlarının; imaleli hecelerin altı çizilerek, zihaflı heceler koyu yazılarak, medli hecelere ilişkin kusurlar dipnotta belirtilerek, metin tamiri maksadıyla yapılan eklemeler ise köşeli parantez içerisine alınarak gösterilmesi tercih edilmiştir.

Sûfî kimliği bilinen ancak sanat yönü ön planda olan ve bu yüzden klasik edebiyat kapsamında değerlendirilen Fuzûlî, Şeyh Gâlib gibi şairler ve Türk dilinde şiir söylememiş şairler değerlendirme dışında tutulmuştur.

Sûfî şairin poetikası ile ilgili yapılmış çalışmalar[2] olmakla birlikte, sûfî şairin vezin meselesiyle ilgili müstakil bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu alandaki eksikliği gidermeye katkısı olacağı düşünülmektedir.

I. Tasavvufî şiir geleneği ve sûfî şairlerin şiire bakışı

Ahmet Yesevî ile başlayan tasavvufi şiir geleneği Anadolu'ya yayıldığında, daha ilk zamanlarda, geleneğin en güçlü sesi Yunus Emre ile geniş halk kitlelerine ulaşmıştır. Bu şiir geleneğinin Anadolu'da

[2] Sufi şairin poetikasıyla ilgili yapılan bazı çalışmalar için bkz. Tenik, A. (2017). Tasavvufi Şiir Poetikası . İlahiyat Tetkikleri Dergisi , (48) , 141-160; Kılıç, M. E. (2014). *Sûfî ve Şiir*. İstanbul: İnsan Yayınları.

asırlar boyu etkisini sürdürmesi ve nice sûfî şair yetiştirmesinde tasavvufi şiirin halk zevkiyle uyumlu olmasının elbette ki etkisi vardır (Ceylan, 2010: 42).

Tasavvufî şiir; nazım şekli, nazım türü, nazım birimi, vezin gibi hususiyetler bakımından halk şiiri ve divan şiiri ile ortak kullanımlara sahiptir. Sûfî şair bir yandan aruz vezniyle mesnevi, kaside ve gazel formuyla şiirler yazarken diğer yandan da hece ölçüsüyle koşma, mani gibi formlarda şiirler yazmıştır. Ancak her iki şekilde de aynı muhtevayı dile getirmişlerdir. Bu muhtevaya bağlı olarak tasavvufî şiire özgü tevhit, münacat, na't, mevlit, miraciye gibi türler ortaya çıkmıştır. Sûfî şair şekil ve şiir tekniğine ait unsurların peşinde değil, samimiyetin peşindedir. Cezbe halinde söylenmiş şiirlerde vezin aksaklıkları, kelime tekrarları görülebilir (Ceylan, 2010: 43). Sûfî şairler zaman içerisinde divan şiirinden etkilenmiş olsalar da yerlilik ve samimiyet konusunda divan şairlerinden; halk şiirinden etkilenmiş olsa da fikri-felsefi derinlik bakımından halk şairlerinden daha üst bir konumda olmuşlardır (Ceylan, 2010: 42). Divan şiirindeki teslimiyet ve halk şiirindeki mağduriyet yerini tasavvufi şiirde dengeli bir tevekküle bırakmıştır (Ceylan, 2010: 44).

Sûfî şairlerin aynı dönem ve coğrafyadaki diğer sanatkârlardan ayrılan bir yönü de tasannu yapmak ya da bedîî ihtiyaçları karşılamaktan ziyade tasavvufu anlatmak, öğretmek maksadıyla şiir yazmalarıdır (Ceylan, 2010: 43). Bu amaç doğrultusunda kullandıkları dil de halkın ekserisi tarafından anlaşılabilecek bir dildir. Vezni seçerken de kimi zaman aruzu, kimi zaman heceyi, kimi zaman aruza yakın heceyi (ya da heceye yakın aruzu) tercih etmişlerdir. Hasılı sûfî şair için nasıl söylendiği değil ne söylendiği önemlidir.

Tekke şiiri olarak da adlandırılan tasavvufi şiir, tasavvuf ilminin tedris edildiği tekkelerde yazılan şiir değildir. Aynı şekilde şiir, tekkenin bir faaliyet konusu da değildir (Kemikli, 2007: 179). Bu şiirin dünyasını anlayabilmek için sûfî şairin şiirlerine verdikleri isimlendirmelere bakmakta fayda var: Ahmet Yesevî ve takipçileri şiir yerine "hikmet" demeyi tercih etmişlerdir. Daha sonraları Anadolu'da nutuk, nefes, sunuhât gibi tabirler kullanılmıştır (Kemikli, 2007: 180). Bu şiiri, Abdulhak Hamid "şi'r-i hakikî", Yahya Kemal "ledünnî şiir", Bilal Kemikli "irfânî şiir" olarak adlandırmışlardır (Kemikli, 2007: 180). Bu isimlendirmelerin tamamı, bu şiir türünde mananın şeklin önünde olduğunu göstermektedir. "Ledünnî" ve "irfânî" kavramları tasavvufi şiirin ilham kaynağı hakkında da fikir vermektedir. İlm-i ledün, ilâhî bir lütuf ile müşahede ve murakabe yoluyla kalpte ortaya çıkan bir ilimdir. Sûfî şair için kalp, sözlerin annesidir. Dolayısıyla sûfî şair, şiirini ilâhî ilhamlarla inşa etmektedir. Sanat kabiliyeti de sanatkâra doğuştan verilmiştir (Kemikli, 2003: 88-89).

İrfânî şiir olarak da anılan tasavvufi şiir, gayesi ve fikri olan bir şiir türüdür. Bu şiirde ya bir temel değer ele alınıp irdelenir yahut bir tecrübe ile geriden gelenlere rehber bir metin oluşturulur. Temel gaye hakikattir. İdrake ulaşan şair, bu idrak seviyesiyle konuşur ve muhatabına hakikatin bilgisini verir. İrfânî şiir, seyr ü sülûk sürecinde gidilen yolu tasvir eden ifadeleri, uğranan duraklarda tadılan zevkleri, tecellileri anlatmaktadır. Dolayısıyla irfânî şiir, manevi anlamda terakki etmiş ve kemale ermiş insanların şiiridir.

Oğlanlar Şeyhi İbrahim Efendi'nin *Vahdet-nâme*'sinde fikrin sanat kaygısının önüne geçmesiyle ilgili şu hadise anlatılır: "Bir gün şiirden anlayan, şiir zevkine ermiş ve bu meydanda söz söyleyebilecek yetkinlikte bir "sühanver", ünlü mutasavvıf ve şair Mevlânâ'ya, sûfî şairlerin kafiye ve vezne riayet etmek yerine manayı öne çıkarmalarının hikmetini sorar. Bu soruyu Mevlânâ, sûfî şairin içinde bulunduğu manevi hâl ile izah etmeye çalışır. Buna göre herhangi bir sûfî şair, bir şiir terennüm ederken, "Cemâl-i Yârî" gözlediğinden mest olur. İşte bu mestlik hâlinde bulunan sûfî harfsiz bir avaz işitir. Onun şiir

yazarken yaptığı, bu âvâzı terennüm etme gayretinden başka bir şey değildir. Bunun için onlar, kafiye ve vezinle mukayyed değillerdir (Kemikli, 2003: 87)."

Şiirde tasannu gayreti ne kadar öne çıkarsa ve şiir ne kadar mazmunlarla örülürse gerçek mecrasını o ölçüde kaybedecektir. Tasavvuf şiirinde önemli olan ise söyleyiş biçiminden ziyade söylenendir (Tenik, 2017: 148).

Sûfî şairler için şiir "tecellî-i ilâhî"dir. Bu sebeple şairlik iddiasında ve çabasında değildirler. Şairlik vasfını teberrüken ya da tenezzülen taşıyan bu kişilerin şiirleri ele alınırken şairliği meslek edinmiş kişilerin şiirlerindeki estetik ve şekil hassasiyeti aranmamalıdır. Klasik şiirdeki nazım şekilleri ile ilgili kurallar konusunda da sûfî şair kalıpların dışına çıkabilir (Ünal, 2014: 237). Sûfî şair divan şiirinde görülen edebî taassuba ve mükemmeliyetçiliğe sahip değildir (Ceylan, 2010: 50). Sûfî şairin sentezci yönünün olduğu, hem halk şiirinin hem de klasik şiirin estetik dünyasına vakıf ama her ikisine de dışarıdan bakan bir anlayışla eser verdikleri unutulmamalıdır.

İhsan Fazlıoğlu'nun ifadesiyle "Şiirin muhatap olduğu varlık, nehir gibi olan varlıktır. Böyle bir varlık, kendisini önceden belirlenmiş bir dile dönüştürmeye çalışan kişiyi muhatap alıp konuşmaz. Esasen verili bir dil üzerinden konuşan kişi, kişi bile değildir; şairse hiç. Çünkü şiir varlıkla muhatap olurken ondan sadece ölçülebilir olanı almaz, onda sadece ölçülebilir olanı görmez. En az onun kadar Varlık'ta ölçülemez olanı da dikkate alır, göz önünde bulundurur. Şiir sınırlandırmaz, belirlemez, tanımlamaz kısaca had koymaz. Çünkü şiir akıcı olanın biteviye avlanamayacağının farkındadır. Zaten akıcı olan bi't-tab ölçülemez olanı içerir. Ölçülemez olanı ise doğası gereği sınıra karşı direnir. Bütün bir varlığı ölçülmez kılmaya çabalar (Fazlıoğlu, 2001: 4-6)."

Tasavvufi şiirde şekil unsuru ikinci planda kalmışsa da bazı sûfî şairler şiir tekniği bakımından başarılı olmuşlar ve güzel örnekler verebilmişlerdir. Sadece estetik yönden bakıldığında dahi kudretli mutasavvıf şairler vardır. Divanındaki bütün şiirleri dinî-tasavvufi muhtevaya sahip olan Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi sûfî şairler aynı zamanda sağlam bir şiir tekniğine sahip ve aruz veznini kullanmakta da gayet başarılı görülebilmiştir (Kılıç, 2014: 128-129).

Tasavvufî şiirde vezin

Hem halk edebiyatından hem de divan edebiyatından izler taşıması tasavvufi şiirde dikkat çeken hususlardan biridir. Şairler, halk şiirinin nazım şekillerinde ve nazım türlerinde hece veznini kullanırken divan şiiri nazım şekillerinde ve nazım türlerinde aruz veznini tercih etmişlerdir. Ahmet Yesevî, Yûnus Emre, Kaygusuz Abdal, Hacı Bayrâm-ı Veli, Ümmi Sinan, Niyâzî-i Mısrî gibi tasavvufi şiirin önde gelen şairleri hece ölçüsünü kullanmakla birlikte aruz ölçüsüne de hâkimdirler. Bununla birlikte aruzla yazılan şiirler heceyle yazılan şiirlere göre sayıca daha fazladır. Bunda hitap ettikleri kitlenin edebî zevkine uygun söz söyleme amacının olduğunu söylemek mümkündür (Özsoy, 2011: 578). Diğer bir sebep ise tasavvufi şiirin İslam öncesi Türk edebiyatına millî edebiyat özelliği kazandıran millî üslup ve karakteri yok etmeyip onu İslam dininin esaslarıyla ve ruhuyla yeniden işleyerek zenginleştirmiş olmasıdır (Kemikli, 2018: 17). Kafiyenin ya da veznin kusursuz olması sûfî şairin olmazsa olmazı değildir (Kılıç, 2014: 129). Bilhassa iktibas yapıldığında ya da Arapça bir ibare şiirde yer aldığında vezin feda edilebilir.

Üzerinde durulması gereken diğer bir husus da özelde aruzun, genel anlamda şiirin şekle ait hususiyetlerinin şairin hareket alanını ne kadar kısıtladığı meselesidir. Şiirdeki kelimelerin belli hesap dâhilinde ölçülendirilmesi ahenk bakımından olumlu bir tesir bıraksa da vezin ya kafiye kaygısıyla

manaya uygun düşen bir kelimenin kullanılamaması anlamı olumsuz yönde etkileyecektir. Hiçbir konu onun için aşktan daha mühim değildir (Ayvazoğlu, 1993: 168). Ruh açısından bedene hapsolmuşluktan daralan sûfî şairler bazen şekle ait unsurların sınırlarından azade olmak istemiş olabilirler. Mevlânâ'nın şu sözleri bu ruh hâlini yansıtmaktadır:

Ben kafiye düşünüyorum oysa sevgilim bana
Vechimden başka bir şey düşünme diyor

Diyor ki ey benim kafiye düşünenim rahat ol
Benim yanımda en güzel kafiye sensin

Harf ne oluyor ki sen onu düşünesin
Nedir ki harf, üzüm bağının çitten duvarı

Harfi, sesi, sözü artık birbirine vurup parçalayalım da
Seninle bu üçü olmaksızın konuşayım, ah (Kılıç, 2014:129)

Şeklin bağlayıcılığı konusunda kendini azade hisseden sûfî şairlerin de bu ruh hâline uygun davrandıkları, lüzumuna göre aruz ve heceden birini tercih ettikleri, aruzla yazılan şiirlerde çokça imale ve zihaf yaptıkları hatta bazen bu iki vezni aynı şiirde kullandıkları görülmektedir.

Her ne kadar sûfî şair için kalıplar ya da ölçüler bağlayıcı bir unsur değilse de tamamen ihmal edilmemiştir. Çünkü ölçü bir ahenk unsurudur ve güfteden besteye geçişte önemli bir rol oynar (Kılıç, 2014: 131). Yahya Kemal'in ifadesiyle şiir bir "dil musikîsi"dir. Eğer bu müzikalite olmazsa şiir düzyazıdan farklı olmaz (Beyatlı, 1971: 52-53). "Şair, aruzun tef'ileleriyle varlığın temelindeki ritmi, değişen şeylerin ardındaki değişmeyen ahengi aramaktadır (Ayvazoğlu, 1993:168)." Nitekim klasik Türk müziği formları içinde bestelenmiş şiirlere bakıldığında şiirlerin vezinleri ile bunların bestelenmesinde kullanılmış musikî usulleri arasında dikkat çekici bir ilişki görülmektedir (Tanrıkorur, 1995: 373). Burada zikredilmesi gereken diğer bir husus ise tekkelerin Şeyhülislam Esad Efendi'nin ifadesiyle "şiir ve musikînin yegâne mercii" olmasıdır (Behar, 1998: 47-50). Dolayısıyla tasavvufî şiirde ahenk ve ritim unsuru olarak veznin belli bir fonksiyonu bulunmaktadır.

Tasavvuf-şiir-musiki ilişkisine rağmen sûfî şair için vezne, kafiyeye ve kelimelerin güzelliğine takılma tehlikesinde olduğu gibi ahenge ya da ritme takılmak da bir tehlikedir. Zira Allah'ın vechinden başkası perdedir. Madde, cisim, beden gibi kafiye, kelime ve vezin de mahlûktur ve onlara takılmamak gerekir (Kılıç, 2014: 142).

Bu bilgiler ışığında mutasavvıf bir şair için vezin meselesinin öncelikli bir mesele olmayıp yakın döneme ait bir tartışma konusu olduğunu söylemek mümkündür.

II. Sûfî şairlerin divanlarında vezin

Bu bölümde 13-20. sûfî şairleri hakkında genel bir değerlendirme yapabilmek için Yûnus Emre, Kaygusuz Abdal, Kemal Ümmî, Usûlî, Şemseddîn-i Sivâsî, Sun'ullah Gaybî, Niyâzî-i Mısrî, İsmail Hakkı Bursevî, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Osman Kemali, Muhammed Lutfî Efendi gibi yaşadıkları asırda öne çıkmış divan veya divançe sahibi sûfî şairlerin şiirleri vezin yönünden incelenmiştir.

Yûnus Emre Dîvânı'da vezin

Yûnus Emre (ö. h. 720/m. 1320-1321)[3] tasavvufî şiir geleneğinin Anadolu'daki ilk ve güçlü isimlerinden biridir ve kendisinden sonra gelen mutasavvıf şairleri şiirleriyle önemli ölçüde etkilemiştir. *Yûnus Emre Dîvânı*'nda hem hece hem de aruz vezniyle yazılmış şiirler olmakla birlikte hece ölçüsüyle yazılmış şiirler sayıca daha çoktur. Aruzla yazılmış şiirlerde ise önemli hatalar yapılmıştır. Dönemi dikkate alındığında bu durum elbette ki tabiîdir. Yûnus'un aruzla yazdığı şiirlerin dikkati çeken bir diğer özelliği ise hece veznine en çok uyan basit cüzlerle yazılmış olmasıdır (Tatcı, 1990: 54, 55). Musammat olarak yazılmaya müsait olan ve dörtlükler hâlinde yazıldığında 8'li hece ölçüsüne de uygun olan Müstef'ilün/ Müstef'ilün/ Müstef'ilün/ Müstef'ilün vezni Yûnus'un en çok tercih ettiği aruz veznidir. 11'li hece ölçüsüne uyan Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Fe'ûlün**,** Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilün; dörtlükler hâlinde 8'li hece ölçüsüyle yazılmış şiirle uyumlu Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün, dörtlükler hâlinde 7'li hece ölçüsüyle yazılmış şiirle uyumlu Mef'ûlü/ Mefâ'îlün/ Mef'ûlü/ Mefâ'îlün vezinleri ve 14'lü hece ölçüsüne uyan Fe'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Fe'ilün vezninin Fa'lün'le biten versiyonu Yûnus'un tercih ettiği aruz vezinlerindendir. Aruz ve hecenin bu kadar iç içe geçmesi ve aruz veznindeki hatalar zaman zaman şiirin vezninin aruz mu yoksa hece mi olduğu konusunda tereddütün doğmasına hatta bazen yanlış kanaatler oluşmasına sebep olmaktadır.

Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün / 7+7=14'lü hece ölçüsü

Dervi<u>ş o</u>lan kişiler <u>de</u>li o<u>la</u>gan <u>o</u>lur

Aşk ney**di**gin **bil**<u>me</u>yen ana <u>güle</u>gen olur

Gülme <u>sa</u>kın sen a<u>na i</u>yi degildir <u>sa</u>na

Kişi <u>neyi</u> <u>güler[i]se</u> başa <u>gele</u>gen olur

Âh[4] bu aşkın ese<u>ri</u> her kime ugrar <u>i</u>se

Derdi<u>ne</u> sab**ret**meyen yolda ka<u>la</u>gan <u>o</u>lur (Tatcı, 1990: 119)

…

Kaygusuz Abdal Dîvânı'nda vezin

Şiirlerinde hem aruzu hem de -fazla tercih etmemekle birlikte- heceyi kullanan Kaygusuz Abdal (ö. h. 845/m. 1444), aruz vezinleri içinde daha çok bahr-i hezec'den Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Fe'ûlün**,** Mef'ûlü/ Mefâ'ilün/ Fe'ûlün**,** Mef'ûlü/ Mefâ'îlü/ Mefâ'îlü/ Fe'ûlün vezinlerini; bahr-i remel'den Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilün ve Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilün vezinlerini, bahr-i recez'den Müstef'ilün/ Müstef'ilün/ Müstef'ilün/ Müstef'ilün veznini kullanmayı tercih etmiştir. Bu vezinlerden Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Fe'ûlün ve Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilün vezinleri 11'li hece ölçüsüyle, Mef'ûlü/ Mefâ'îlü/ Mefâ'îlü/ Fe'ûlün vezni 14'lü hece ölçüsüyle, Müstef'ilün/ Müstef'ilün/ Müstef'ilün/ Müstef'ilün vezni ise dörtlükler hâlinde yazıldığında 8'li hece ölçüsüyle uyumludur.

Kaygusuz Abdal'ın şiirlerinde imale ve zihaf kusurlarına sıkça rastlanmaktadır:

3 Hicri yılı miladi yıla çevirirken Türk Tarih Kurumunun Tarih Çevirme Kılavuzu dikkate alınmıştır. https://www.ttk.gov.tr/tarih-cevirme-kilavuzu/

4 Medli hece, kapalı tek bir hece olarak kullanılmıştır.

Müstef'ilün Müstef'ilün Müstef'ilün Müstef'ilün

Ahmed gibi ârif ola öz hâline vâkıf ola
Sıdk u safâla gönlini tevhîde mekân eyleye (Güzel, 2021: 411)
…

Mefâ'îlün Mefâ'îlün Fe'ûlün
Hakîkat gevheri bite **câ**numda
Cevâhir gönlüm içinde **câ**n oldı (Güzel, 2004: 172)
…

Kemâl Ümmî Dîvânı'nda vezin

Kemâl Ümmî (ö. h. 880/m. 1475-1476), heceden aruza geçiş sürecinin bütün özelliklerini eserlerinde hissettirmesi bakımından önemli bir şairdir (Yavuzer, 2008: 92). Divanındaki 8+8 hece ölçüsüyle yazdığı 135 nolu şiirinin (Yavuzer, 2008: 753) dışındaki bütün şiirlerini aruz vezniyle yazmıştır. Vasfi Mahir Kocatürk'e göre devrindeki diğer şairlere nazaran aruzu kullanmakta mahirdir (Kocatürk, 1970: 282-283). İsmail Ünver ise Kemâl Ümmî'nin aruzda pek de başarılı olmadığı görüşündedir (Ünver, 1987: 24). İsmail Ünver'in bu görüşü, Kemâl Ümmî'nin şiirlerindeki imale ve zihafların -bazen bu şiirlerin heceyle yazılmış olduğunu düşündürecek kadar- fazla olmasından dolayı haklı görünmektedir (Yavuzer, 2008: 92).

Fe'ûlün Fe'ûlün Fe'ûlün Fe'ûl
Aga kara saçun boyandı aga
Neye döndi şu bâga düşen aga

Taga urma tag 'adl ile merhem ur
Ki zulm odı yakar düşerse taga

Aga düşme bu yirde giç dâneden
Ki cânun kuşı uça göge aga

Yaga bala toyur kamu acları
Dilersen ki üstüne rahmet yaga (Yavuzer, 2008: 93)
…

Vezinde zihaf yapmak kelimenin aslını ve alışılmış ahengini bozmasıyla kulağa hoş gelmediği için imaleye göre daha büyük bir yanlışlık sayılmıştır (İpekten, 1994: 139). Kemal Ümmî'nin şiirlerinde zihaflara sıkça rastlanır.[5] Bunun yanında dünyâ, şâh, zîrâ gibi birçok kelime vezin gereği kasr yapılarak dünye, şeh, zire şeklinde kullanılmıştır (Yavuzer, 2008: 93).

[5] Hayati Yavuzer, a.g.e., s. 93'te verilen bu bilginin altında örnek bir mısra bulunmamaktadır. *Divan*'daki şiirlere bakıldığında da zihaf olarak görülebilecek hecelerin vasl yapılarak açık heceye dönüşebileceği görülmüştür. Dolayısıyla bu bilgi teyide muhtaçtır.

Kemâl Ümmî'nin şiirleri arasında aruzu Türkçe kelimelerle başarılı bir şekilde uyguladığına dair örnekler de vardır:

Mef'ûlü Mefâ'îlü Mefâ'îlü Fe'ûlün
Âh ol toniçün kim ne yini var ne yakası
Ol dahi ya biz ola ya astâr ölüm var

Âh ol agac at üzre binüp gitmek içün kim
İltüp bizi kabr içre koyarlar [ki][6] ölüm var (Yavuzer, 1997: 68)
…

Kemâl Ümmî'nin şiirlerinde aruz ölçüsüyle ilgili karşımıza çıkan ilginç örneklerden biri de "imâle-i memdûde" ya da "medd" denilen "Arapça ve Farsça kelimelerde bir uzun heceyi ya da sonu iki sessiz harfle veya hemze ile biten bir heceyi bir uzun bir kısa olmak üzere iki hece olarak okuma (İpekten 1994: 134) özelliğini "yazar" ve "var" gibi Türkçe kelimelerde de uygulamış olmasıdır:

Mef'ûlü Mefâ'îlü Mefâ'îlü Fe'ûlün
Yazar humârını içen tevbe şarâbın
Hüşyâr dutar pendi gönül levhine yazar

Yol var durış mürşidile menzile iriş
Ger varmaz isen saçunı sakalunı yol var (Yavuzer, 2008: 94)

Usûlî Dîvânı'nda vezin

Usulî (ö. h. 945/m. 1538), şiirlerinde büyük oranda aruz ölçüsünü kullanmış, dokuz şiirini ise hece ölçüsüyle yazmıştır. Aruzla yazılan şiirlerin yarısında remel bahrinin Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilün kalıbı, diğer şiirlerinde ise 11 farklı aruz kalıbı kullanılmıştır. Usûlî, aruz vezninin Türk şiirine iyice yerleştiği ve başarılı bir şekilde uygulandığı bir dönemde yaşamıştır. Bununla birlikte tasavvufî şiirde görülen aruz kusurlarına, özellikle imaleye, onun şiirlerinde de sıkça rastlanmaktadır (İsen, 1990: 22-23).

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün
Bir melek sevdim ki görse ins ü cân hayrân olur
Allah Allah ol perî-peyker ne hûb insân olur

Kûşe-i hicrânda ölmüş yatar idik derd ile
Sohbetinde rûha erişdik ne hoşça cân olur

Sûzum arz etse kebûter yâra sûzumdan benim
Od saçup minkârdan kaknos gibi biryân olur

[6] Köşeli parantez içi kelime mısranın aruz veznine uyması için eklenmiştir. Muhtemelen burada olan açık heceli bir kelime sehven yazılmamıştır.

Bilmezem keyfiyyet-i aşkı nice şerh eyleyem
Her kime keşf eylesem esrârımı hayrân olur (İsen, 2020: 168)
…

Şemseddîn-i Sivâsî Dîvânı'nda vezin

Şemseddîn-i Sivâsî (ö. h. 1006/m. 1597) Dîvânı'ndaki toplam 290 şiirden 278'i aruz vezniyle, 7'si hece ölçüsüyle yazılmıştır. Arta kalan beş şiirin vezni ise ne tam olarak aruza ne de heceye uymaktadır. Bu şiirlerden biri üç beyitten ibarettir. Bu şiirin gazel niyetiyle yazılmaya başlanmış ve yarım kaldığı için vezni tam oturmamış olması ya da manaca yeterli görülüp şekil yönünün göz ardı edilmiş olması muhtemeldir. Nadiren tercih edilen "*Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün"* vezniyle yazılmaya çalışıldığı anlaşılan bu şiirin iki yerine ekleme yapılarak[7] vezne uygun hâle getirilmesi mümkündür:

Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün
Zıll-i tûbâyı bulan sâye-i tarfâyı anar mı
Kadr-i a'lâya iren menzîl-i ednâyı anar mı

Tâli'i yâri idüp sohbet-i cânânı bulan [lar]
Hâr-i harîr[8]le olan 'işret-i rüsvâyı anar mı

Hak ile bâtılı fark itmeyenün 'aklı mı var [dur]
Rabb-i A'lâyı bilen Lât ile Uzzâ'yı anar mı (Süer, 2017: 288)

Sivâsî Dîvânı'nda belli bir vezne uymayan diğer dört şiir ise müstakil beyitlerdir.[9] Bunlardan ikisinde Arapça, Farça ibareler bulunmaktadır ki bu durumda veznin feda edilebildiği yukarıda belirtilmişti. Ancak bu beyitlerde ibarenin olmadığı mısralarda da belli bir vezin tespit edilememektedir:

Micmer gibi germ-nefs olsam 'aceb olmaz
Ez-hubbuke kad evkadnî kalbi nârâ (Süer, 2017: 323)

Sivâsî Dîvânı'nda aruzla yazılan şiirlerden 132'si remel, 124'ü hezec, 8'i recez, 7'si hafif, 4'ü muzarî ve 1'i seri' bahrinde yazılmıştır. Bunlar Türk edebiyatında yaygın olarak kullanılan aruz kalıplarıdır (Süer, 2017: 36).

Heceyle yazılmış yedi şiirden ikisi dörtlükler hâlinde 6+5=11'li, biri beyitler hâlinde ve gazel formunda 6+5=11'li, ikisi beyitler hâlinde ve gazel formunda 8+8=16'lı, ikisi beyitler hâlinde ve gazel formunda 7+7=14'lü olarak yazılmıştır.

Şemseddîn-i Sivâsî'nin şiirlerinde imale ve zihaf örneklerine sıkça rastlanılmaktadır:

Fe'ilâtün Mefâ'ilün Fe'ilün
Ez-mutî'an u gümrâh-ı 'âlem
Sanadur cümlesinün îmâsı (Süer, 2017: 163)

7 Eklemeler köşeli parantez içinde belirtilmiştir.
8 Medli hece, kapalı tek bir hece olarak kullanılmıştır.
9 Bkz. Fatih Ramazan Süer, *Şemseddîn-i Sivâsî Dîvânı*, 22, 23, 27 ve 30 numaralı şiirler.

…

Müfte'ilün Müfte'ilün Müfte'ilün Müfte'ilün

Gamlılara vi**rür** safâ cevri gidüp bu**lur** vefâ
Hastalara dâ**rü'ş**-şifâ kubbe-i pür-nûr-ı Habîb (Süer, 2017: 173)

…

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

Ma'**nâ**-yı 'ilm-i ledün 'irfân içinde gizlidür
Şüphesüz nûr-ı Hudâ îmân içinde gizlüdür (Süer, 2017: 192)

…

***Sun'ullah Gaybî Dîvanı*'nda vezin**

Sun'ullah Gaybî (ö. h. 1086/m. 1676'dan sonra), şiirlerinde hem aruz hem de hece ölçüsünü kullanan bir şairdir. Aruzla yazdığı şiirlerin 66'sı remel, 24'ü hezec, 4'ü recez ve 1'i hafif bahriyle yazılmıştır. *Gaybî Divanı*'ında ekseriyetle tercih edilen remel ve hezec bahirleri çokça kullanılan bahirlerdir. Bununla birlikte recez bahrinin nadiren tercih edilen "Müstef'ilün Müstef'ilün" ile hafif bahrinin Türk şiirinde kullanılan tek kalıbı olan "Fâ'ilâtün Mefâ'ilün Fa'lün" Gaybî'nin kullandığı aruz kalıpları arasındadır (Kemikli: 2017: 77).

Gaybî'nin şiirlerinde çok sayıda imâle yapılmıştır. Bu kusurlar değil sadece mutasavvıf şairlerde, hemen her şairde görülebilecek düzeydedir (Kemikli: 2017: 78). İmâleye göre daha büyük bir hata sayılan zihaf örneği yok denecek kadar azdır.

Sûret-i tevhîdi kogıl ma'ni-i tevhîde ir
Güftü'l-ma'nî huve'llâh an 'Aliyyu'l-Mürtezâ (Kemikli: 2017: 227)
Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

Bu beyitte ikinci mısranın ikinci hecesinde, zihaf var yanılgısına düşmek mümkündür. Bu mısra "**Güft el-ma'na hüve'llâh an 'Aliyy'ül-Murtaza" şeklinde okunduğunda ve ilk hecenin medli hece olduğu dikkate alındığında zihafa gerek olmadığı görülecektir.**

Gaybî, daha çok ilâhîlerde hece ölçüsünü kullanmıştır. *Dîvân*'daki şiirlerin 2'si 5'li, 10'u 7'li, 3'ü 8'li, 2'si 10'lu ve 2'si 11'li olmak üzere toplam 29'u hece ölçüsüyle yazılmıştır. Dîvân'daki 6 şiir ise herhangi bir aruz veznine uymadığı için 14'lü hece ölçüsü olarak değerlendirilmiştir (Kemikli: 2017: 227). Burada şairin maksadının aruzla mı yoksa heceyle mi yazmak olduğu kesin olarak tespit edilememektedir. Bu şiirlerde halk edebiyatındaki 3+4 veya 4+3 şeklinde duraklı okumaya müsait olanlar göz önüne alındığında veznin hece olma ihtimali daha yüksek görünmektedir:

Tâc ma'rifet tâcıdur sanma gayrı ola tâc
Taklîd ile tok olan ledünnîden ola âc

Düşe düş olma sakın düşe aldanup kalma
Hak'dan gayrı ne vardur ta'bire ola muhtâc

Sana 'âlem görinen hakîkatde Allah'dur
Allah birdür va'llâhi sanma ki ola birkac (Kemikli: 2017: 238)
…

Gaybî Dîvânı'ndaki bu şiir yukarıda bahsedilen niteliktedir. Şiiri hece ölçüsü olarak değerlendirdiğimizde ilk dikkatimizi çeken 7+7'lik durakların şiirin tamamında geçerli olmasıdır. Bu durum şiirin 14'lü hece ile yazıldığı kanaatini güçlendirmektedir. Buna ilave olarak ilk beyitte 7 hecelik bölümlerin her birinin içinde 4+3'lük duraklar bulunmaktadır. Bu durum diğer beyitler için düzenli olarak geçerli olmasa da bu beyitte tam olarak geçerlidir. Eğer bu kanaatimiz doğru ise bu durumda şiirde divan şiirinin nazım birimi ve gazelin kafiye şeması, halk şiirinin ise hece ölçüsü kullanılmıştır ve bu ihtimal kuvvetle muhtemeldir. Bu durumda bu şiir tasavvufi şiirin şekil meselesini çok da önemsemediği ve her iki şiir geleneğini aynı şiirde buluşturabildiğinin bir örneği olmuştur.

Niyâzî-i Mısrî Dîvânı'nda vezin

Niyâzî-i Mısrî (ö. h. 1105/m. 1694) tespit edilen toplam 231 şiirden 200'ünde aruzu, 31 şiirinde ise hece ölçüsünü kullanmıştır. Mısrî her iki vezni de başarıyla kullanmakla birlikte aruzlu şiirlerinde zaman zaman imale ve zihaf kusurlarına rastlanmaktadır.

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün
Ey gönül gel gayrıdan geç aşka eyle iktidâ
Zümre-i ehl-i hakîkat anı kılmış iktidâ

Cümle mevcûdât u ma'lûmâta aşk akdem durur
Zî**râ** aşkın evveline bulmadılar ibtidâ

Hem dahi cümle fenâ buldukda aşk[10] bâkî kalır
Bu sebebden dediler kim aşka yokdur intihâ

Dilerem senden Hudâyâ eyle tevfîkin refîk
Bir nefes gönlüm senin aşkın**dan** etmegil cüdâ (Tatcı, 2015: 346)

İsmail Hakkı Bursevî Dîvânı'nda vezin

İsmail Hakkı Bursevî (ö. h. 1137/m. 1725), dini tasavvufî pek çok eser vermiş olmakla birlikte edebî yönden en çok emek verdiği eseri dîvânı olmuştur (Yurtsever, 1990: 29). Hece ile yazılmış 11 ilahi dışındaki şiirler aruz vezniyle yazılmıştır. Heceyle yazılan şiirlerden dördünde 5+5=10'lu, üçünde 6+5=11'li, üçünde 7+7=14'lü, birinde ise 4+5=9'lu ölçü kullanılmıştır.

Bahr-i remelden Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilün vezni İsmail Hakkı'nın en çok tercih ettiği vezindir. Yine bahr-i remelden Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilün, bahr-i hecezden Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/

[10] Medli hece, kapalı tek bir hece olarak kullanılmıştır.

Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün**,** Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Fe'ûlün ve bahr-i müctesten Mefâ'ilün/ Fe'ilâtün/ Mefâ'ilün/ Fe'ilün dîvânda çokça tercih edilmiştir.

Dîvânı'ndaki şiirlere vezin yönünden bakıldığında İsmail Hakkı'nın diğer sûfî şairlere kıyasla daha itinalı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte az sayıda da olsa aruz kusurlarına rastlanmaktadır:

Râhat-ı 'ukbâ durur dünyâda zahmetden garaz
'İzzet-i ma'nâ durur sûretde zilletden garaz

Gerçi ef'âl-i Hudâ olmaz mu'allel bil-garaz
Ma'rifetdür lîk insânda bu hilkatden garaz

Sûret-i esmâda halk itdi hakîkat âdemi
Ma'**nâ**-yı Hak anlamakdur işbu sûretden garaz

Lutf u kahrı Hak Ta'âlânun begüm yeksân[11]dur
Şol muhabbet sırrıdur 'âlemde mihnetden garaz

Nokta-yı fehm eylemekdür bin bir esmâdan murâd
Hakkıyâ vahdet bilinmekdür bu kesretden garaz (Yurtsever, 1990: 353)
Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

İbrahim *Hakkı Erzurumî Dîvânı*'nda vezin

Erzurumlu İbrahim Hakkı (ö. h. 1194/m. 1780) sûfî şairler içerisinde sağlam bir şiir tekniğine sahip ve aruz veznini kullanmakta da gayet başarılı şairlere örnek olarak gösterilmiştir (Kılıç, 2014: 128-129). *İlâhînâme* adını verdiği divanındaki 399 şiirinden 75'i Mefâ'ilün/ Fe'ilâtün/ Mefâ'ilün/ Fe'ilün, 51'i Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilün, 34'ü Fe'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Fe'ilün, 31'i Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün, 30'u Mef'ûlü/ Fâ'ilâtü/ Mefâ'îlü/ Fâ'ilün kalıbıyla, diğer şiirleri ise aruzun 19 farklı kalıbıyla yazılmştır (İpekten, 1994: 324). İbrahim Hakkı, diğer sûfî şairlerin tercih ettiklerinden farklı aruz kalıplarını da kullanmıştır.

Aruzu kullanmakta mahir kabul edilen İbrahim Hakkı'nın şiirlerinde aruz kusurları diğer sûfî şairlere nazaran daha azdır:

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün
Uyuma bir kaç gice ey meh-likâ
Tâ sana yüz göstere genc-i bekâ

Dil güneşinden gice çün germ ola
Bu iki çeşmin aça ol tûtiyâ

[11] "sân" hecesi nun'la bittiği hâlde bu hece medli hece sayılmıştır.

Bir gice sabr eyle yere koyma baş
Murg-ı sa'âdet kona tâ başına

Gündüz olur kesb ü gice 'aşk-ı yâr
Âşık ider her gice zikr-i Hudâ

Halk varup uykuya düşler görür
Bulmuş uyanık kerem-i Kibriyâ (Erzurumî, H.1263: 33)
…

Erzurumlu İbrahim Hakkı, hece ölçüsüyle yazmayı pek tercih etmemiş olsa da halk şiirine uzak değildir. O, hem heceye hem de aruza uyan cinaslı maniler de yazmıştır. Malum olduğu üzere mani, halk edebiyatında yedili hece ölçüsüyle dörtlük hâlinde yazılan anonim bir nazım şeklidir. Aşağıdaki mani sûfî şairin sentezci yönüne verilebilecek ilginç örneklerden biridir:

Mef'ûlü Mefâ'îlün
Oldum sana hem-sâye
Sal üstüme hem sâye
Mihrin bana versin fer
Her niçe ki şems aya (İyiyol, 2013: 268)

Osman *Kemâlî Efendi Dîvânı*'nda vezin

Hem heceyle hem aruzla şiirler yazan Osman Kemali Efendi (ö. m. 1954), tasavvufî şiirin şekil ve ahenk yönünden başarılı şairlerinden biridir. Osman Kemâlî Efendi'nin şiirlerinde mana güzelliği, derinliği, zenginliği ve samimiyeti kendini hissettiririr. Bilhassa heceyle yazdığı şiirlerinde bir halk ozanının içten sesi duyulur. 6+5=11'li hece ölçüsüyle doğduğu köy için söylediği şiirden alınan aşağıdaki dörtlük bu tür şiirlerine örnek olarak verilebilir:

İçinde anamdan doğdum ağladım
Düştüm karanlığa kara bağladım
Kendi ateşimle kendim dağladım
Ey güzeller köyü köyler güzeli (Doğramacı, 1977: 96)

Osman Kemâlî Efendi aruzla yazdığı şiirlerde çok farklı kalıplar kullanmamıştır. Şiirlerinin önemli bir kısmını Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilün kalıbıyla yazan şairin Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün, Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Fe'ûlün, Mef'ûlü/ Mefâ'îlü/ Mefâ'îlü/ Fe'ûlün kalıbıyla yazdığı şiirler de bulunmaktadır.

Osman Kemâli Efendi'nin şiirlerinde aruz kusurları diğer sûfî şairlerin şiirlerine kıyasla oldukça azdır. Şiirlerinde zihafa rastlamadığımız şairin şiirlerinde imaleye de az rastlanmaktadır. Osman Kemâlî Efendi, medli heceleri kullanmada da diğer sûfî şairlere nazaran daha itinalıdır:

Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün (Fa'lün)
Sanma her sûret-i insânda olan insândır
Belki hayvânları mahcûb edecek hayvândır (Doğramacı, 1977: 209)

...
Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün
Âşkdır her müşkülün miftâhı, fethi, fâtihi
Âşk sergerdanının bil müşkül ü âsânı yok (Doğramacı, 1977: 114)
...

Tasavvufî şiirde Arapça ibarelerin bulunduğu beyitlerde aruz kusurları genelde göz ardı edilir. Osman Kemâlî bu ibareleri de aruz kalıbına uygun olarak kullanmıştır:

Gâh melek, gâhî felek, gâhî tabîatde dedim
"Lâ-uhibbü'l-âfilîn" fânîye rağbet kalmadı (Doğramacı, 1977: 102)
...
Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

Muhammed Lutfî Efendi (Alvarlı Efe)'nin *Dîvânçe*si'nde vezin

Muhammed Lutfî Efendi (ö. m. 1956) şiirlerinde aruzun farklı kalıplarını ve hecenin farklı ölçülerini kullanmıştır. Divançesindeki toplam 726 şiirin 183'ü heceyle geri kalanı aruz vezniyle yazılmıştır. Bu şiirlerin 123'ünde 11'li, 32'sinde 8'li, 10'unda 7'li, 7'sinde 10'lu, 7'sinde 14'lü, 3'ünde 5'li ve 1'inde 16'lı hece ölçüsü tercih edilmiştir.

Aruz vezniyle yazılan şiirlerde 20 ayrı aruz vezni kullanılmıştır. Divançede 191 şiirin kalıbı olan Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilün en çok tercih edilen aruz kalıbıdır. 121 şiirde Mefâ'îlün / Mefâ'îlün / Mefâ'îlün / Mefâ'îlün, 108 şiirde Mef'ûlü / Mefâ'îlü / Mefâ'îlü / Fe'ûlün, ve 31 şiirde kullanılan Müstef'ilün / Müstef'ilün / Müstef'ilün / Müstef'ilün kalıbı da çokça tercih edilen kalıplardır (Farsakoğlu, 2010: 29-41).

Bu vezinlerden Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün ve Müstef'ilün/ Müstef'ilün/ Müstef'ilün/ Müstef'ilün gibi vezinler, iki eşit parçaya bölünebilen, bu hâliyle 8'li hece ölçüsüyle uyumlu ve dörtlük olarak yazmaya müsait vezinlerdir. Bu durum şiirde iki vezin arasında geçişkenliği de mümkün kılmaktadır. Özellikle vezinle ilgili kusurların çokluğu bazen şiirin vezninin hece mi yoksa aruz mu olduğu konusunda da farklı yorumlara sebep olabilmektedir. Muhammed Lutfî Efendi'nin divançesinde buna benzer durumlarla karşılaşabiliyoruz. *Divançe*'nin *Hulâsatü'l-Hakâyık* adlı matbu nüshasında Müstef'ilün/ Müstef'ilün kalıbında yazılmış gösterilen 24 numaralı manzume bu kalıba göre çok sayıda aruz kusuru taşımaktadır:

Büzr-i muhabbeti eke
Emtâr-ı hikmeti döke
Burc-i **dil**den şafak söke
Güneş gibi berrâk ola (Lütfi, 2006: 105)

Tasavvufî şiirde çokça rastlayabileceğimiz bu tür şiirleri zorlamayla aruz vezninde yazılmış olarak ele almak yerine hece ölçüsüyle yazılmış olarak değerlendirmek daha doğru bir yaklaşım olabilir.

Muhammed Lutfî Efendi'nin *Divançe*'sinde vezin konusunda çok itinalı davranılmamış ve şiirlerde imâle ve zihaf türünden pek çok aruz kusuru yapılmıştır:

Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün
Hakîkat bahrinin gavvâsı ol terk-i mecâz eyle
Çıkar ha alma mazlûmun **âh**ın sen ihtirâz eyle
Çekil semt-i Habîb'e ey gönül azm-i hicâz eyle
Yüzün dut hâk-i pâyine hemân arz-ı niyâz eyle (Lütfi, 2006: 510)

Sonuç

Sûfî şairler şiirlerinde hem hece ölçüsünü hem de aruz ölçüsünü kullanmışlardır. Tasavvufî şiirin Anadolu'daki ilk ürünlerinin verildiği 13. yy.'da *Yûnus Emre Dîvânı*'nda heceyle yazılan şiirlere nisbetle aruzla yazılan şiirlerin sayısı daha az iken 14. yy.'da Kaygusuz Abdal'la birlikte aruzla yazılan şiirler heceyle yazılanları sayıca geçmiştir. 13 ve 14. yy. aruzun emekleme dönemidir. Dolayısıyla bu dönemde aruzla yazılan şiirlerdeki kusurlar oldukça fazladır. 15. yy.'dan itibaren aruz vezni yerleşmeye ve şiirde başarılı bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Bununla birlikte sûfî şairin şiire bakış açısına bağlı olarak bazı şairlerce mana derinliği esas alınarak aruzda çok itinalı davranılmamıştır. Bazı dîvânlarda heceyle mi yoksa aruzla mı yazıldığı anlaşılamayan şiirlere de rastlanılmaktadır. Bazen aynı şairin bir şiirinde vezin başarıyla uygulanırken diğer bir şiiri bu yönden zayıf kalabilmiştir. Sûfî şairler, dîvânlarında dinî-tasavvufî eserlerine nisbetle vezin yönünden daha itinalı davranmışlardır.

Tasavvufî şiirde aruzla yazılan şiirlerde en çok bahr-ı remel'den Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilün, Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilün**,** Fe'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Fe'ilün**,** Fe'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Fe'ilün kalıplarını**;** bahr-ı hecez'den Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün**,** Mefâ'îlün/ Mefâ'îlün/ Fe'ûlün kalıpları; bahr-ı recez'den Müstef'ilün/ Müstef'ilün/ Müstef'ilün/ Müstef'ilün kalıbı çokça kullanılmıştır. Bu kalıplar klasik şiirimizde de çokça tercih edilen kalıplardır. Heceyle yazılan şiirlerde ise 8+8=16'lı, 7+7=14'lü, 6+5=11'li hece ölçüleri çokça tercih edilmiştir. 4 müstef'ilün ve 4 mefâ'ilün kalıbıyla yazılan şiirler 8'li hece ölçüsüyle, Fâ'ilâtün/ Fâ'ilâtün/ Fâ'ilün ve Fe'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Fe'ilün kalıbıyla yazılan şiirler 11'li hece ölçüsüyle uyumludur. Bu vezinlerin tercihinde Türk halkının şiir zevkinin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu tür kalıplarla yazılıp aruz kusurlarının fazlaca olduğu şiirlerin aruzla mı yoksa heceyle mi yazıldığı konusunda farklı yorumlar ortaya çıkmıştır.

Sûfî şairlerin şekilden ziyade manaya önem vermeleri, şiirlerinde aruz kusurlarını göz ardı etmelerine yol açmıştır. Hemen her şiirde çok sayıda imale kusuruna rastlamak mümkündür. İmaleye göre daha ağır bir kusur sayılan zihaf ise çok nadir görülen bir aruz kusurudur. Medli hecelerin kullanımında da tam bir birlik yoktur. Bazı şairler medli heceyi doğru kullanırken bazı şairlerin medli heceyi bir hece saydığı, bazı şairlerinse "nun" ile bittiği için tek hece sayılması gereken uzun heceleri bir buçuk hece saydıkları görülmüştür.

Sûfî şairin temel gayesi tasannu yapmaktan ziyade hakikat olmuştur. Bu bakış açısı sûfî şairin poetikasını da belirlemiştir. Ne söylendiği nasıl söylediğinden daha ön planda olan bir şiirde şeklin ve edebî sanatların göz ardı edilebileceği gerçeğine bağlı olarak tasavvufi şiirde vezin, kafiye, birim gibi konular klasik şiirdeki kadar bağlayıcı olmamıştır. Dünyevi kayıtlardan azade bir ruh dünyasına sahip sûfî şairin bu hâlini şiirine de taşıması kaçınılmaz olmuştur. Bununla birlikte tasannu yapmak için yazılmış şiirlerden geri kalmayacak söyleyiş güzelliğine, inceliğine; ustalıkla uygulanmış vezin ve kafiyeye sahip tasavvufi şiirler de yok değildir.

Kaynakça

Ayvazoğlu, B. (1993). *Aşk Estetiği*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Behar, C. *(*1998). *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz: Geleneksel Osmanlı/Türk Müziğinde Öğretim ve İntikal*. İstanbul: YKY.

Beyatlı, Y. K. (1971). *Edebiyata Dair,* İstanbul: Yahya Kemâl Enstitüsü.

Ceylan, Ö. (2010). *Böyle Buyurdu Sûfî*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Doğramacı, B. (1977). *Kemâli Divanı'ndan Aşk Sızıntıları*. İstanbul: Divan Matbaacılık.

Erzurûmî, İ. H. (H. 1263). *Dîvân-ı İbrâhîm Hakkı Erzurûmî*. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/1143 linkinden 07.09.2021 tarihinde erişilmiştir.

Farsakoğlu, A. (2010). *Hâce Muhammed Lutfî Efendi'nin Şiirlerinde Dinî ve Tasavvufî Unsurlar*. (Doktora tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güzel, A. (2004). *Kaygusuz Abdal*, 2. b. Ankara: Akçağ Yayınları.

Güzel, A. (2021). *Şehzâde Alaâddin Gaybî Kaygusuz Abdâl Külliyatı: (Hayatı-Eserleri-Metin- Sözlük-Kaynaklar), Ankara:* Türk Dil Kurumu Yayınları.

İpekten, H. (1994). *Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz*. 1.b. İstanbul: Dergâh.

İsen, M. (1990). *Usûlî Dîvânı*, Ankara: Akçağ Yayınları.

İsen, M. (2020). *Usûlî Dîvânı*, 1. b. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

İyiyol, F. (2013). Anonim Olmayan Mâniler: Dinî-Tasavvufî Türk Halk Edebiyatı Örnekleri, *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 6 (12), 261-276.

Kemikli, B. (2003). *Oğlanlar Şeyhi İbrahim Müfîd ü Muhtasar*. İstanbul: Kitabevi.

Kemikli, B. (2007). *Şiir ve Hikmet*. İstanbul: Kitabevi.

Kemikli, B. (2015). *Bir Hak Âşığı Osman Kemâlî Efendi,* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınevi.

Kemikli, B. (2017). *Sun'ullah-ı Gaybî Dîvânı*. İstanbul: H Yayınları.

Kemikli, B. (2018). *Türk İslâm Edebiyatı Giriş*. Bursa: Emin Yayınları.

Kılıç, M. E. (2014). *Sûfî ve Şiir*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Kocatürk, V. M. (1970). *Türk Edebiyatı Tarihi*. Ankara: Edebiyat Yayınları.

Köksal, F. (2009). Metin Neşrinde Vezinle İlgili Problemler, Bazı Tespit ve Teklifler, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi,* 3, 63-86.

Lutfî ,H. M. (2006). *Hülâsatü'l-Hakâyık ve Mektûbât-ı Hâce Muhammed Lutfî*, İstanbul: Damla Yayınları.

Okcu, N. (2011). *Şeyh Gâlib Dîvânı*. Ankara: TDV Yayınları.

Özsoy, B. S. (2011). *Başlangıcından Günümüze Örnekleriyle Türk Şiiri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Süer, F. R. (2017). *Şemseddîn-i Sivâsî Dîvânı*. İstanbul: H Yayınları.

Tanrıkorur, Ç. (1995). Türk Musikisinde Usul-Vezin Münasebeti, *Ekrem Hakkı Ayverdi Hatıra Kitabı*. İstanbul: Fetih Cemiyeti Yayınları.

Tatcı, M. (2015). *Niyâzî-i Mısrî Halvetî Dîvân-ı İlâhiyât*. İstanbul: H Yayınları.

Tatcı, M. (1990). *Yûnus Emre Dîvânı İnceleme*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Tatcı, M. (2008). *Aşk Bir Güneşe Benzer*. İstanbul: H Yayınları.

Tenik, A. (2017). Tasavvufî Şiir Poetikası . İlahiyat Tetkikleri Dergisi , (48) , 141-160.

Ünal, M. & Çalışkan, N. (2014). Bir Sûfî Şairin Şiiri: Haşim Baba Örneği . Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (20), 231-240.

Ünver, İ. (1987). *"Kemâl-i Ümmî", Bolu İli Halk Edebiyatı Sempozyumu (Bildiriler Kitabı).* Bolu: Bolu Kalkınma ve Tanıtma Vakfı Yayınları.

Yavuzer, H. (1997). *Kemal Ümmi Divanı İnceleme-Metin.* (Doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yavuzer, H. (2008). *Kemal Ümmî Dîvânı İnceleme-Metin.* Bolu: Bamer Yayınları.

Yurtsever, M. (1990). *İsmail Hakkı Divanı: İnceleme – Metin.* (Doktora tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

38- Osmanlı kültür coğrafyasında Batı Trakya ve Batı Trakyalı divan şairleri

Amet MOLLA MEMET[1]

APA: Molla Memet, A. (2021). Osmanlı kültür coğrafyasında Batı Trakya ve Batı Trakyalı divan şairleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 637-663. DOI: 10.29000/rumelide.1036592.

Öz

Klasik Türk şiirinin gelişmesinde Rumelili şairler mühim bir yer tutar. İstanbul'un fethinden önce Bursa, Gelibolu, Edirne gibi şehirlerle beraber; Serez, Selanik, Yenice Vardar, Üsküp, Manastır, Filibe gibi Rumeli şehirleri de önemli kültür merkezleri olmuştur. Bu kültür coğrafyası arasında Batı Trakya da yer alır. Meriç ve Karasu nehirlerinin arasında kalan, Dimetoka ve Ferecik'i de içine alan Dedeağaç merkezli Evros, Gümülcine merkezli Rodop ve İskeçe illerinden oluşan Batı Trakya günümüzde Yunanistan sınırlarında bulunmaktadır. Batı Trakya Anadolu'nun Avrupa'ya açılan kapısıdır. Fethine 1359'da başlanıp 1373 yılında tamamlamış ve 1912'ye kadar beş buçuk asır Türk idaresinde kalmıştır. Fetihlerin batıya doğru ilerlemesi, daha büyük ve stratejik şehirlerin merkez edinilmesiyle ilk cazibesini kaybeden bölge bir geçiş güzergâhı hüviyetine bürünmüştür. Buna rağmen tekke ve medrese gibi iç dinamikleriyle canlı bir sosyokültürel hayata sahip olup; din, ilim, sanat, edebiyat ve siyaset alanlarında pek çok kişiyi yetiştirmiştir. İki bölümden oluşan bu makalenin ilk kısmında Dimetoka, Ferecik, Gümülcine ve İskeçe kasabalarının kısa tarihi, kültür ve edebiyat muhitlerinin oluşmasına tesir eden kişi ve kurumları zikredilmiştir. İkinci bölümde ise bu kasabaların fethinden kaybına kadar orada doğmuş şairler tanıtılmaya çalışılmıştır. Şairlerin tespiti için başta şair tezkireleri, ikincil biyografik kaynaklar, akademik çalışmalar ve yazma eser kütüphaneleri taranmıştır. Mukayeseli okumalar yapılarak şairlerin aileleri, eğitimleri, meslekleri, tasavvufi yönleri, seyahatleri gibi hayatlarına dair detaylar doğru ve muhtasar bir şekilde ortaya konulup hatalı bilgiler tashih edilmiştir. Ayrıca şiirlerinden örnek bölümler sunularak şairlik yönleri gösterilmiş ve eserlerinin vaziyeti hakkında bilgi verilerek yeni araştırmaların gerçekleşmesine imkân sağlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Osmanlı Kültür Coğrafyası, Batı Trakya Şehirleri, Divan Şiiri, Batı Trakyalı Şairler

Western Thrace in the Ottoman cultural geography and Western Thracian divan poets

Abstract

Rumelian poets have an important place in the development of classical Turkish poetry. Before the conquest of Istanbul, together with cities such as Bursa, Gelibolu, and Edirne; Rumeli cities such as Serres, Thessaloniki, Giannitsa, Skopje, Manastir, and Plovdiv also became important cultural centers. Among this cultural geography is Western Thrace. Western Thrace which is located between the Maritsa and Nestos rivers, consisting of Alexandroupoli based Evros, which also includes Didymoteicho and Ferres, Komotini centered Rhodope and Xanthi, is located in the borders of Greece today. Western Thrace is the gateway of Anatolia to Europe. Its conquest started in 1359 and was completed in 1373, and remained under Turkish rule for five and a half centuries until 1912. The

[1] Doktora, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları ABD, Türk İslam Edebiyatı Bilim Dalı (Bursa, Türkiye), ahmetmollamehmet@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2926-3184 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036592]

region, which lost its first attraction with the progress of the conquests to the west, larger and strategic cities, became a transit route. Despite this, it has a vibrant socio-cultural life with its internal dynamics such as tekke and madrasah, which have educated many people in the fields of religion, science, art, literature, and politics. In the first part of this two-part article, the brief history of the towns Didymoteicho, Ferres, Komotini, and Xanthi, the people, and institutions that influenced the formation of their cultural and literary circle are mentioned. In the second part, poets who were born there from the conquest of these towns until their loss was tried to be introduced. To identify the poets, primarily poet biographical sources, academic studies, and manuscript libraries were scanned. By making comparative readings, the details of the lives of the poets such as their families, education, professions, mystical aspects, travels were revealed correctly and concisely, and erroneous information was corrected. In addition, by presenting sample sections from their poems, their poetic aspects were shown, and by giving information about the state of their works, it was made possible to carry out new researches.

Keywords: Ottoman Cultural Geography, West Thracian Cities, Divan Poem, West Thracian Poets

Giriş

Osmanlı Devleti kuruluşundan kısa süre sonra batıya doğru akınlar düzenleyerek topraklarını genişletmeye başlamış ve XVII. asra değin devam eden fetihlerle Adriyatik'ten Hazar kıyılarına uzanan büyük bir ülke inşa edilmiştir. İstanbul'un fethine kadar Rumeli'nin önemli bölümünü hâkimiyeti altına alan Osmanlılar, iskân ve imar faaliyetleriyle bölgede uzun bir barış dönemini başlatmıştır. Ayrıca Fatih Sultan Mehmed'in (ö. 886/1481) resmî işlemlerde Türkçeden başka dil kullanılmaması hususundaki fermanı bölgede Türkçeyle beraber Türk kültür ve edebiyatının daha hızlı yayılmasını sağlamıştır (Çeltik, 2014: 32). Rumeli, kültür merkezi şehirleri, bu şehirlerde gelenek oluşturan şahısları, isimleri şehirleri ve asırları aşan münevverleriyle Osmanlı kültür coğrafyasının velûd bölgelerinden biri olmuş; bu geniş havzada yüzlerce siyasî, ilmî, dinî, edebî mahfil teşekkül etmiş ve Türk medeniyetinin gelişmesinde payı bulunan pek çok kişi yetişmiştir (İsen, 1997: 515-526).

Günümüze kadar Osmanlı devri ve sonrası Rumeli'deki Türk İslam kültürünü, bölgede beraber yaşayan farklı din ve milletlere müntesip insanların birbirlerinin dinî ve sosyal hayatlarına, dillerine ve edebiyatlarına tesirlerini inceleyen; Rumeli edebiyat dünyasını gerek kişi-eser bazlı gerekse şehirler üzerinden ele alan araştırmalar yapılmıştır. Mustafa İsen, Rıdvan Canım, Halil Çeltik gibi akademisyenlerin çalışmaları bu konuya örnek teşkil etmektedir. Fakat halen tahkik edilmesi gereken konular mevcuttur ve irdelenmeyi bekleyen yerlerden birisi de Osmanlı kültür coğrafyası arasında anılmaya değer Batı Trakya'dır. Batı Trakya özelinde gerçekleşen araştırmalar daha çok uluslararası ilişkiler, azınlık politikaları, tarih, tasavvuf, çağdaş edebiyat alanlarındadır ve bölgenin Osmanlı devri kültürel durumunu, sanat ve irfan mahfillerini, edebî birikimini ve şairlerini anlatan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. İki bölümden oluşan bu makalede Batı Trakya'daki Dimetoka, Ferecik, Gümülcine ve İskeçe kasabalarının kültür tarihimizdeki yeri, bu kasabalardaki edebî muhitler ve buralarda doğmuş şairler tespit edilerek tanıtılmıştır. İlk bölümde mezkûr Batı Trakya kasabalarının kısa tarihçesine, medrese, tekke gibi şehri ve şehir halkını dinî, sosyal ve kültürel anlamda besleyen kişi ve kurumlara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise Osmanlı devrinde Batı Trakya'da doğmuş ve klasik tarzda şiirler nazmetmiş şairlerin muhtasar biyografileri yazılıp şiirlerinden örnek bir parça sunulmuştur. Makale bir metin neşri olmadığı için şiirler transkribe edilmemiş ve aruz kalıpları gösterilmemiştir. Şairlerin tespitinde tarama yöntemi kullanılarak; başta tezkireler, ikincil biyografik kaynaklar, tarih kitapları, akademik kitap, makale ve tezler, yazma eser kütüphaneleri incelenmiş ve ilgili şairler fişlenmiştir.

Hayatlarının yazımında bilgi veren kaynaklar arasında mukayeseli okumalar yapılarak doğru bir biyografi ortaya çıkartılmaya çalışılmış, hatalı bilgiler düzeltilmiş ve farklı malumat veren kaynaklar belirtilmiştir. Ayrıca tespit edilen şairlerin telif ettikleri eserler zikredilmiş, herhangi bir araştırmaya konu edilenler ile henüz incelenmeyip kütüphanelerde kayıtlı olanlar hakkında bilgi verilmiştir. Fakat ilgili kaynaklarda her şair için aynı derecede veri mevcut değildir. Önemli devlet memurluklarını, siyasî ve askerî görevleri ifa etmiş, farklı şehirler gezmiş, eserler vermiş, müderris ve şeyh gibi ilmî-tasavvufî payeleri olan şairlerin hayatlarına ait detaylar daha genişken; bulunduğu şehrin dışına çıkmamış ve mütevazı bir hayat benimsemiş şairlere dair bilgiler bazen sadece isminin ve doğum yerinin gösterilmesinden ibarettir. Bu kısımda bulunan şairlerin biyografileri şiirleri incelenerek oluşturulmaya çalışılmıştır.

1. Batı Trakya

Batı Trakya doğudan Meriç, batıdan Karasu nehirleri, kuzeyden Rodop dağları ve güneyden Ege denizi ile sınırlı, 8578 kilometrekarelik bir alanı kapsayan ve günümüz Yunanistan topraklarında bulunan bölgedir. Dimetoka ve Ferecik'i de içine alan Dedeağaç merkezli Evros ili, Gümülcine merkezli Rodop ili ve İskeçe illerinden oluşan Batı Trakya, Osmanlı'nın kuruluş devri sayılan zamanda fethedilmiştir (Halaçoğlu & Eren, 1992: 5/144). 1357 yılında Meriç'in batı yakasına geçmeye başlayan Osmanlılar, 1373 senesinde Batı Trakya'nın tamamını hâkimiyeti altına almış ve Rumeli yarımadasında ilerleyişini sürdürmeye devam etmiştir (Sezgin, 2015: 3948). Beş buçuk asır süren Osmanlı idaresi 1912'de patlak veren Balkan Savaşlarıyla sona ermiş ve 1913 yılında imzalanan Bükreş Antlaşmasıyla Batı Trakya Bulgaristan'a verilmiştir. Rumeli'de kaybedilen toprakları geri almak ve Bulgarların Müslüman Türk halka uyguladığı zulümleri dindirmek üzere Enver Paşa'nın (ö. 1340/1922) emriyle Süleyman Askerî (ö. 1333/1915) ve Kuşçubaşı Eşref (ö. 1384/1964) önderliğinde oluşturulan milis birliklerle tekrar bölgeye giren Türk güçleri bugün Bulgaristan sınırlarında kalan Kırcaali, Mestanlı ve çevresini daha sonra da Gümülcine ve İskeçe'yi kurtarmıştır. Osmanlı Devletinin geri çekilmelerini istemesine rağmen bu birlik bölgede bağımsız bir devlet kurmaya soyunmuş ve 31 Ağustos 1913 yılında Garbî Trakya Hükümet-i Muvakkatesi'ni, 12 Eylül 1913'te de Garbî Trakya Hükümet-i Müstakilesi'ni ilan etmiştir. Cumhuriyet yönetim sistemini benimseyen bu yeni ülke, cumhuriyet idare biçimini uygulayan ilk Türk devleti olma özelliğine de sahiptir (Baş, 2005: 29). Yeni hükümetin ilgası için büyük devletlerin Osmanlıya, Osmanlının da Batı Trakya'daki idarecilere baskısı sonucu Garbî Trakya Hükümet-i Müstakilesi 30 Ekim 1913'te feshedilmiş ve bölge Bulgarlara bırakılmıştır (Baş, 2005: 34). 24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Barış Antlaşmasıyla Batı Trakya Yunanistan'a ve orada yaşayan Müslüman Türkler de mübadeleden hariç tutularak azınlık statüsünde, İstanbul'daki Rumların mukabilinde hâkim devletin himâyesine bırakılmıştır.

Batı Trakya Osmanlı'nın en uzun süre idaresinde tuttuğu Rumeli toprakları olmasına rağmen fetihlerin iç bölgelere ilerlemesinden dolayı bir geçiş güzergâhı konumunda kalmıştır. Buna karşın kendi içerisinde kültürel muhitler kurmuş ve Türk medeniyetine katkı sağlayan pek çok ismi yetiştirmiştir. İkinci bölümde zikredilen şairlerin hayatlarına bakıldığında bu kişilerin gelişmesinde ve tanınmasında Edirne'nin de büyük rolü olduğu görülecektir. İstidadı ve imkânı olan pek çok talebe, derviş ve şair Batı Trakya'daki muhitlerden istifade ettikten sonra Osmanlı ordularının aksine batıya değil doğu istikametine giderek Edirne'ye geçmiş ve tahsillerine devam etmiştir. Bu yönüyle Edirne, Rumeli ve özellikle Trakya bölgesinin ilim ve kültür başkenti olmuştur.

Makalenin devamında Batı Trakyalı şairlerin doğup yetiştikleri yerleri görmek ve onları tanımaya bir zemin oluşturmak adına Dimetoka, Ferecik, Gümülcine ve İskeçe kasabalarının ilk kuruluş, fetih ve

elden çıkışına kadarki tarihî serencamı, dinî, ilmî ve edebî muhitlerini oluşturan unsurları muhtasar bir şekilde ele alınmıştır.

1.1. Dimetoka

Dimetoka günümüzde Evros iline bağlı, Edirne'nin 40 km güneyinde ve Yunanistan sınırlarında bulunan bir kasabadır. Kızıl Deliçay'ın çevrelediği kayalık plato ve aşağıya doğru uzanan düzlük üzerinde yer alan Dimetoka ilk olarak İmparator Trajanos (ö. 117) tarafından Plotinopolis adıyla kurulmuştur. Barbar istilaları tarafından tahrip olan şehir bilahare İmparator İustinianos (ö. 565) eliyle tekrar inşa edilmiş ve çifte surlarla çevrildiği için "çift duvarlı" anlamına gelen Didymoteihon adını almıştır. Osmanlı devrinde ismi değiştirilmeyen kasaba Türkçe söyleyişe uygun olarak Dimetoka olarak kullanılmıştır (Kiel, 1994: 9/305). Türk hâkimiyetine kadar sürekli bir istikrarın var olmadığı Dimetoka bazen Bizans'ın bazen Bulgar krallığının idaresine geçmiştir. 1359 yılında Sultan I. Murad'ın (ö. 791/1389) kumandanı Hacı İlbey (ö. 766/1365'ten sonra) tarafından fethedilen kasaba Osmanlıların Rumeli'ye geçişlerinin, yerleşmelerinin ve ufuk yönlerinin göstergesi olmuştur. Bunun delili de 1361'de Edirne'nin fethedilmesine rağmen 1367 yılına kadar uzayan şehrin tamir ve tertibi müddetince Sultan I. Murad'ın Dimetoka'yı Osmanlı Devletinin başkenti yapmasıdır. Bu zaman içerisinde kasabaya saray, imaret ve pek çok eser kazandıran Sultan I. Murad Dimetoka'nın "Dârü's-saltanat" diye anılmasını sağlamıştır (Tuğlacı, 1985: 338). Bu Dimetoka'nın ikinci defa payitaht oluşudur. 1341 senesinde İoannes Kantakuzenos da burada imparatorluğunu ilan etmiş ve Konstantinopolis'e geçene kadar Dimetoka'yı başkent edinmiştir (Bozcu, 2017: 58). Dimetoka'nın üçüncü defa başkent oluşu ise Fetret devrine rastlar. Rumeli'yi ele geçiren Musa Çelebi (ö. 816/1413) Dimetoka'yı hükümet merkezi yapmış ve Çelebi Mehmed (ö. 824/1421) idarede dirliği sağlayana kadar burada bulunmuştur (Tuğlacı, 1985: 339). 1912 senesinde patlak veren Balkan Savaşlarına kadar 553 yıl Türk hâkimiyetinde kalan Dimetoka bu tarihten sonra imzalanan farklı antlaşmalarla önce Bulgaristan'a sonra da Yunanistan'a verilmiştir.

Önemli devlet adamlarının sayfiye ve sürgün yeri olmasından dolayı mimarî ve kültürel anlamda canlı bir hayat yaşanan kasabada farklı kişilerce pek çok eser inşa edilmiştir. Bunlardan en önemlisi Yıldırım Bayezid'in (ö. 805/1403) başlattığı ve oğlu Çelebi Mehmed'in tamamladığı Çelebi Sultan Mehmed Camii'dir. Rumeli'nin en büyük camii olma özelliğine sahip mabet Bursa Yeşil Cami'nin de mimarı olan Hacı İvaz Paşa (ö. 831/1428) tarafından inşa edilmiştir (Eyice, 1993: 8/262). Cami günümüzde maalesef diğer eserler gibi atıl haldedir ayrıca 2017 yılında çıkan yangında büyük hasar görmüş, bir örneği daha bulunmayan kırlangıç kubbeli çatısı tamamen yanmıştır.

Payitahtın önce Edirne sonra İstanbul'a taşınmasıyla ilk cazibesini kaybeden Dimetoka, Edirne'nin gölgesinde bir kaza merkezi olarak varlığını sürdürmekle beraber iç dinamikleriyle canlılığını korumuştur. Şucaeddin İlyas Rûmî (ö. 920/1514), Molla Lutfî (ö. 900/1495) ve Molla İzârî (ö. 901/1496) gibi müderrisler; Abdülvâsî Çelebi (ö. 945/1538) ve Lütfi Paşa (ö. 970/1563) gibi devlet adamlarının etrafında oluşan edebî muhitlerin yanında Seyyid Ali Sultan Tekkesi Dimetoka ve çevresini irfanî ve kültürel anlamda besleyen merkez olmuştur. Seyyid Ali Sultan (ö. 815/1412'den sonra) Kalenderî neşveye sahip bir derviş olarak Türkistan'dan Anadolu'ya gelmiş ve Elmalı'daki Abdal Musa Dergâhı'nda bir müddet bulunduktan sonra dervişleriyle beraber Osmanlı ordusuna katılarak Rumeli fetihlerinde önemli yararlılıklar göstermiştir. Dimetoka yakınlarında günümüzde Ruşenler köyü olarak bilinen yerde dergâhını kuran Seyyid Ali Sultan, Yıldırım Bayezid ve oğlu Musa Çelebi tarafından sunulan pek çok ikramlarla desteklenmiş. Bektâşîliğin mühim merkezlerinden kabul edilen Seyyid Ali Sultan Dergâhı İslam'ın ve Bektâşîliğin Rumeli'de yayılmasında büyük bir görev ifa etmiştir (Şahin, 2009: 37/48). Yine Bektâşîliğin ikinci piri kabul edilen ve tarikatı sistemleştiren Balım Sultan (ö. 922/1516) bu dergâhta

yetişip Sultan II. Bayezid'in (ö. 918/1512) emriyle Hacı Bektaş'taki âsitâneye postnişin olarak tayin edilmiştir (Ocak, 1992: 5/17).

Medrese ve tekke ekollerinin birlikte muhit oluşturdukları Dimetoka kabasından beş asrı aşkın zaman içerinde pek çok devlet adamı, âlim, ârif ve şair yetişmiştir. Silahdâr Seyyid Mehmed Paşa (ö. 1171/1758), müderris ve kadılık vazifelerinde bulunmuş Şucaeddin İlyas Rûmî (ö. 920/1514) ve Molla Lutfî (ö. 900/1495) ile ikinci bölümde zikredilen şairler Dimetoka'nın kültür havzasından beslenmiş kişilerden bazılarıdır.

1.2. Ferecik

Ferecik günümüzde Evros iline bağlı, İpsala'nın hemen karşısında, Türkiye hududuna 20 km mesafede ve Yunanistan sınırlarında bulunan bir kasabadır. 1152 yılında Bizans İmparatoru II. İoannes'in (ö. 538/1143) kardeşi İsak Komnenos'un (ö. 547/1152) kurduğu Panagia Kosmosoteire Manastırı Vakfı etrafında oluşan kasaba, civarının bataklık ve göllerle çevrili olmasından dolayı Yunanca "bataklık" anlamına gelen "Vera" adıyla anılmıştır. Türk hâkimiyetine geçince de bu isim Türkçe söyleyişe uyarlanarak "Fire, Fere, Firecik, Ferecik" diye kullanılmıştır (Kiel, 1995: 12/371). Ferecik'in Osmanlılar tarafından fethi konusunda farklı tarihler ileri sürülmekle beraber 1357 yılı genel kabul görmüştür. Orhan Gazi'nin (ö. 763/1362) oğlu Süleyman Paşa (ö. 758/1357) tarafından fethedilen kasaba Rumeli topraklarında Orhan Gazi adına ilk hutbenin okunduğu yer olma özelliğine de sahiptir. Süleyman Paşa şehri ele geçirince Panagia Kosmosoteire Manastırı'nı camiye tebdil etmiş ve Rumeli'deki ilk Cuma namazı burada kılınmıştır (Öztürk, 1989: 135). 1912'de başlayan Balkan Savaşlarına kadar 555 yıl Osmanlı idaresinde kalan kasaba bu tarihten sonra imzalanan farklı antlaşmalarla önce Bulgaristan'a sonra da Yunanistan'a verilmiştir.

Ferecik beş asrı aşkın zaman Türk, Rum ve Bulgar halkıyla 2000-3000 nüfuslu bir kaza merkezi olmanın ötesine gidememesine rağmen ilklerin yaşandığı ve tasavvufî kültürün güçlü hissedildiği bir kasabadır. Bahsedildiği gibi Osmanlı ilk Cuma namazını burada kılmış ve Osmanlı sultanı adına ilk hutbe burada okunmuştur. Yine Zeyniyye tarikatı ilk defa Ferecikli Şeyh Sinan Efendi (ö. 890/1486) vasıtasıyla Rumeli'ye girmiştir (Mecdî, 1989: 1/258). Şeyh Sinan Efendi'den sonra oğlu Şeyh Ali Efendi (ö. 957/1550) irşat vazifeni devralmış ve bölgede ilmî, irfanî ve edebî hayatın sürdürülmesine katkı sağlamıştır (Bâdî, 2014: 3/2214). Bu dergâhın yetiştirdiği en mühim isim manzum Osmanlı tarihi nazmetmiş şair Hadîdî'dir (ö. XVI. yy.). Ferecik Halvetî Dergâhı da Trakya ve çevresinde etkili kurumlardan birisidir. Ferecikli Halvetî şeyhi Şaban Efendi'de sülûkunu tamamlayıp İstanbul Akbıyık Sultan Tekkesi'ne postnişin olan ve "Sakızlı Şeyh" lakabıyla maruf Çaresiz İlyas Efendi (ö. 1118/1706) gibi pek çok sufi şairi yetiştiren Şeyh Çarhacı Ahmed Efendi (ö. 1080/1669) burada neşvünema bulmuş kişilerdendir (Ergün, Tarihsiz: 3/1112; Tanman, 1989: 2/222). Zeynîliğin ve Halvetîliğin yanında kasabanın sosyokültürel ve dinî hayatını besleyen, edebî muhit oluşturan dergâh ve zaviyeleri arasında; Âşıklar Zaviyesi olarak da bilinen Nefes Baba Bektâşî Zaviyesi, Ahi Turhan Zaviyesi ve Ahi Horasan Zaviyesi bulunmaktadır (Bıçakçı, 2003: 82).

1.3. Gümülcine

Gümülcine günümüzde Rodop iline bağlı, Türkiye hududuna 98 km mesafede, Batı Trakya'nın merkezinde ve Yunanistan sınırlarında bir kasabadır. Gümülcine'nin temelleri ilk defa Roma devrinde atılmıştır. Roma İmparatoru Theodosios (ö. 395) günümüz Gümülcine'sinin yakınlarında bulunan fakat barbar saldırıları ile harap olmuş Mosinopoli kasabasında mukim insanların daha güvende yaşamaları

için 380-385 yıllarında Koumoutsina adıyla bir kale inşa etmiş ve şehir ortaya çıkmıştır (Kiel, 1996: 14/268). XIV. asra kadar Bizans idaresinde bulunan şehre ilk Türk taarruzları 1344 yılında Aydınoğlu Umur Bey (ö. 748/1348) tarafından gerçekleştirilmesine rağmen kalıcı bir hâkimiyet sağlanamamıştır. Bu tarihten itibaren "Gümülcine" adıyla anılmaya başlanan şehir Gazi Evrenos Bey (ö. 820/1417) önderliğindeki akıncı birlikleriyle Çirmen Savaşından önce, 1361-1371 tarihleri arasında fethedilmiştir (Eren & Türe, 2017: 9). 1371-1383 yıllarında batıya doğru düzenlenecek harekâtlarda Gümülcine'yi uç merkezi olarak kullanan Gazi Evrenos Bey şehrin İslamlaşması ve Türk kimliğine kavuşmasında mühim rol oynamış; başta Anadolu'dan getirilen Müslüman Türklerin iskânı, inşa ettirdiği imaret, hamam, medrese ve camiiyle Gümülcine'nin hem demografik hem de mimarî anlamda şekillenmesinde öncü olmuştur (Kılıç, 2012: 259). 1912 yılına kadar Osmanlı idaresinde kalan Gümülcine bu süre içerisinde siyasî konjonktür icabı liva, vilayet, nahiye, kaza gibi değişen statülere getirilmiştir. En son vaziyeti ise Edirne vilayetine bağlı bir sancak merkezi olmasıdır (Parlak, 2013: 87). 1912'de başlayan Balkan Savaşlarına kadar kesintisiz 550 yıl Osmanlı idaresinde kalan kasaba bu tarihten sonra imzalanan farklı antlaşmalarla önce Bulgaristan'a sonra da Yunanistan'a verilmiştir.

Gümülcine on yıl süren uç merkezliğinden sonra akınların batıya doğru ilerlemesinden, merkezî birimlerin daha büyük ve stratejik şehirlere taşınmasından dolayı ilk zamanlardaki cazibesini kaybetmiş ve geçiş güzergâhında bulunan bir kasaba hüviyetine bürünmüştür. Buna rağmen kendi içinde ilim, irfan ve edebiyat mahfilleri meydana getirmeyi başarmıştır. Gazi Evrenos Bey'in şehre prototip olarak sunduğu imareti daha sonra kurulacak vakıflara, medreselere ve tekkelere mihmandarlık ederek şehrin sosyokültürel yapısına, dinî, ilmî ve edebî kimliğine şekil vermiştir. Bu vakıflardan en mühimi Defterdâr Ekmekçizâde Ahmed Efendi Vakfı'dır. Edirneli Ekmekçizâde Ahmed Paşa (ö. 1027/1618) tarafından kurulan bu vakıf günümüzde de cazibesini koruyan Yeni Cami'i ve pek çok münevverin yetişmesini sağlayan Yeni Cami Medresesi'ni inşa etmiş ayrıca mektep, hamam, kütüphane ve imaret gibi şubeleriyle şehir halkına hizmet etmiştir (Parlak, 2018: 26). Şehrin ilim ayağını oluşturan diğer medreseler ise Kır Mahalle Karaca Mehmed Medresesi, Kayalı Medresesi, Sohtalar Medresesi, Tekke Medresesi ve Yunus Bey Medresesi'dir (Eren & Türe, 2017: 17). Günümüzde sadece Kayalı Medresesi "Medrese-i Hayriye" adıyla faal haldedir (Eren, 2001: 57). Ayrıca şehrin dinî ve kültürel hayatına canlılık katan tekke ve ârif kişileri arasında Post Pûş Baba Tekkesi, Gümülcine Uşşâkî Dergâhı ve bu dergâhın şeyhlerinden Halil Efendi, Abdülkerim Efendi, Osman Sıdkî Efendi (Bâdî, 2014: 3/2246), Yenice Mahalle'de kendi ismiyle anılan mescitte hizmet veren Süpüren Dede, Aşçı Hasan Baba, Serdar Mahalle'de mukim Rıfâî şeyhi Saçlı Ahmed Efendi ve Kayseri'den gelip Gümülcine'ye yerleşen Kadirî şeyhi Süleyman Efendi bulunmaktadır (Eren & Türe, 2017: 19).

Tasavvufî kişi ve kurumlarının çeşitliliğine ve çokluğuna rağmen diğer Batı Trakya kasabalarına kıyasla Gümülcine'de medrese ekolü güçlüdür. Gümülcineli müelliflerin yetiştikleri yerlere bakıldığında bu vaziyet alenen görülecektir ki; Bursa, Mekke ve Medine'de kadılık yapmış Abdullah Efendi (ö. 1098/1687), kelam alanında eserleri bulunan Müderris Muhammed b. Ahmed Gümülcinevî (ö. 1203/1788), Seyyid Mehmed Efendi (ö. 1203/1788), Kır Mahalle Medresesi müderrisi Mehmed Hilmi Efendi (ö. 1336/1918), şair Mehmed Esad Efendi (ö. 1376/1957) Gümülcine medreselerinde tahsil görmüş, Osmanlı coğrafyasının farklı yerlerinde vazifede bulunmuş ve eser vermiş kişilerdendir.

1.4. İskeçe

İskeçe günümüzde Trakya'nın batı ucunda, Karasu nehrine yakın, Gümülcine'ye 47 km, Türkiye hududuna 193 km mesafede, Yunanistan sınırlarında bulunan ve İskeçe ilinin merkezi de olan bir yerleşim yeridir. Şehrin tarihi antik çağlara kadar götürülmekle birlikte, Bizans İmparatoru II.

Andronikos (ö. 732/1332) şehri başpiskoposluk merkezi konumuna getirerek gün yüzüne çıkarmış ve tanınırlığını arttırmıştır (Kiel, 2000: 22/553). 1373 yılında Gazi Evrenos Bey tarafından fethedilen İskeçe küçük ve dağlık bir konumda bulunmasından dolayı ilk zamanlar iskân için tercih edilmemiştir. İskeçe yerine Karasu nehrine daha yakın ve verimli arazileriyle düz bir ovada kurulmuş Yenice Karasu köyüne geçen ve Anadolu'dan getirdiği Müslüman Türk yörükleri de buraya yerleştiren Evrenos Bey Yenice'yi köy hüviyetinden çıkararak büyük bir Türk kasabasına tebdil etmiştir. XIX. asra kadar Yenice Karasu'ya bağlı olan İskeçe bu tarihten sonra idare merkezi yapılmıştır (Ağanoğlu, Bayram, & Yıldıztaş, 2009: 17). İdareye kavuşmasından sonra nüfusunda artma ve imar faaliyetlerinde hızlanma görülen şehir 1912 senesinde başlayan Balkan Savaşlarından sonra 539 yıl kaldığı Osmanlı hâkimiyetinden çıkmış ve diğer Batı Trakya şehirleri gibi önce Bulgaristan sonra da Yunanistan'ın idaresine bırakılmıştır.

XIX. yüzyıla değin halkının ekserisi Hristiyanlardan oluşan İskeçe bu tarihe kadar Türk İslam geleneğine dair gerek imar, gerek kültür, gerekse yazım sahalarında az sayıda faaliyete sahne olmuştur. İdarenin İskeçe merkezine taşınmasından sonra artan nüfusla beraber İslamî yaşantının sürdürülebilmesi için çalışmalar hızlanmıştır. Mevcut Debbağhane ve Çınar camileri tamir edilmiş, Aşağı Mahalle Camii ve şehrin sembollerinden saat kulesi bu tarihten sonra inşa edilmiştir (Bıçakçı, 2003: 190). Tasavvufî hayatında da hareketlik gözlemlenen İskeçe'de iki Bektâşî şeyhi olan Hasîb Baba ve İbrahim Baba 1883 yılında İskeçe Bektâşî Dergâhı'nı kurmuş ve bu dergâhın kitabesini de son dönemin meşhur Bektâşî şeyhlerinden Mehmed Ali Hilmi Dedebaba (ö. 1324/1907) yazmıştır (Bıçakçı, 2003: 198). Yine 1880 yılında Aşağı Mahalle'de Halvetîliğin Şabaniye koluna ait Ahmed Baba Dergâhı ve aynı mahallede fakat ne zaman inşa edildiği bilinmeyen Kadirî Dergâhı kurulmuştur (Bâdî, 2014: 3/2251). Beylerbeyi Kâmilî Halil Paşa (ö. 1309/1891), Eyüp Mollası Müderris Halil İbrahim Efendi (ö. 1251/1836) ve diğer İskeçeli şairlerin çoğu İskeçe'nin merkez hüviyetine kavuşmasından sonra yetişmişlerdir (Bâdî, 2014: 3/2252).

2. Batı Trakyalı şairler

2.1. Dimetoka doğumlu şairler

Fehîm

Fehîm Efendi Dimetoka'da dünyaya gelmiştir. Hakkında geniş bilgi bulunmayan şair, Edirne gümrük dairesinde başkâtip olarak görev almış ve 1286/1869 yılında vefat etmiştir. Herhangi bir esere sahip olduğu bilinmeyen Fehîm Efendi'nin Riyâz-ı Belde-i Edirne'de bir gazeli mevcuttur (Bâdî, 2014: 3/2003).

Kâmetindir nahl-i ser-keş serv-i bâlâdan garaz
Ebruvânın "kâbe kavseyni ev ednâ"dan garaz

Gülşen-i hüsnünde uşşâkın şehâ olsun hezâr
Ârız-ı âlin degil mi verd-i hamrâdan garaz

Almayam dest u dile hiç bezm-i mey peymânesin
Bûs-i la'lindir senin câm-ı musaffâdan garaz

Fikre alır dehr-i dûnı mest u medhûş olmayan
Olmadır mestlik müdâm u terk-i dünyâdan garaz

Söyle Fehmî âşık-ı dil-hasteler bulsun hayât
Nutk-i pâkindir senin ancak Mesîhâ'dan garaz (Bâdî, 2014: 3/2003)

Hayâlî

Abdülvehhab Hayâlî Çelebi Dimetoka'da doğmuştur. Babası Molla Abdülkerim Efendi'dir (ö. 895/1489). Devrinin önde gelen ulemasından dersler alıp tahsilini tamamlayan Hayâlî, İstanbul Kalenderhâne Medresesi ve Edirne'deki Camialtı Medresesi'nde müderrislik yapmıştır. Bilahare kadılığa geçen Hayâlî Çelebi; Manisa, Selanik ve Tire kadılıklarında bulunmuştur. Şehzade I. Selim'in (ö. 926/1520) sancak beyliği yaptığı Trabzon'da şehzadenin musahibi olan Hayalî, I. Selim'in tahta geçmesiyle baş defterdârlığa tayin edilmiştir. 1515 yılında Amasya'da yeniçeriler arasında çıkan tartışmadan mesul tutulup azledilince eski mesleğine dönerek İzmir kadılığına başlamıştır. 930/1524 yılında İzmir kadısı iken vefat eden Abdülvehhab Hayâlî Çelebi Edirne'de babasının yaptırdığı mektebin haziresine defnedilmiştir (Bâdî, 2014: 2/1325; Beyânî, 1997: 89; Çelebi, 2010: 3/1538; İpekten, vd., 1988: 196; Kınalızâde, 2017: 342; Latîfî, 2000: 252; Mecdî, 1989: 1/333; Riyâzî, 2017: 145; Sehî, 1998: 81; Süreyya, 1996: 2/656; Tevfik, 2017: 308; Tuman, 2001: 1/260).

Meşhur Hayâlî Bey'den (ö. 965/1557) ayırmak için Hayâlî-i Evvel ve Hayâlî-i Kadîm olarak anılan şair; hayal gücü kuvvetli, nazmı rengin, âşıkane şiirler söyleyen ve devrin önemli şuarâsından görülmüştür. Tezkirelerde "Leyla vü Mecnûn" mesnevisinden bahsedilmesine rağmen herhangi bir kaydına ulaşılamamıştır. Edirneli Nazmî'nin mecmuasında 12 (Nazmî, 2017: 45), Pervâne Bey mecmuasında 1 gazeli (Pervâne, 2017: 2261) ve Peşteli Hisâlî mecmuasında 2 beyti bulunmaktadır (Kalyon, 2011: 1407). Ayrıca bu şiirler pek çok şair tarafından tanzir edilmiştir.

Hışm ile ol kâfir-i bed-kîş kirban baglanur
Vâlih ü ser-geşte dillerde kara kan baglanur

Gam degildür müdde'î men itse kûyundan beni
Resmdür çün hâr ile râh-ı gülistân baglanur

Bagladum dilde hayâl-i la'lüni agyâr içün
Dîvden korkan belî mühr-i Süleymân baglanur

Her seher sûz-ı derûnumdan yanar kandîl-i arş
Her gice dûd-ı dilümden râh-ı Keyvân baglanur

Ey Hayâlî şekkerîn güftâruna irmez senün
Âlem içre gerçi ma'nâlar firâvân baglanur (Nazmî, 2017: 478)

Remzî

Nazif Remzî Efendi Dimetoka doğumludur. İlk tahsiline memleketinde başlayıp daha sonra Edirne İdâdî Mektebi'nde eğitim hayatına devam eden Remzî, henüz genç bir öğrenci iken 1296/1878 yılında vefat etmiştir. Remzî'nin herhangi bir esere sahip olduğu bilinmezken Bâdî Efendi'nin Riyâz-ı Belde-i Edirne'sinde şiirine örnek olarak bir gazeli bulunmaktadır (Bâdî, 2014: 3/2002).

Safha-i târem-i mînâda görünce titrer
Mâh-ı garrâ kaşını rûyını şems-i enver

Kesret-i hışm u hasetle tadın gâib eder
Kand-i nâb-ı lebinin vasfın işitse sükker

Câm-ı rengîn lebin bezme gelip ihsân et
Durmasın tizce içilsin ki durursa kükrer

Kal'a-i mülk-i cemâline metânet ver kim
Etmesin leşker-i hattın anı yagma dil-ber

Remzî ehl-i hünerin afvın der-hâtır edip
Gazel-i Bâdî Efendi'ye nazîre söyler (Bâdî, 2014: 3/2002)

Rızâyî

Kassabzâde Abdülkerim Rızâyî Efendi Dimetoka'da dünyaya gelmiştir. Ailesi aslen Bursalı olup babası Dimetoka kadısı Ali Çelebi'dir. Ailesinin Bursa ile özdeşleşmesinden dolayı Ahdî ve Ahmed Bâdî Efendi hariç adının bulunduğu tezkireler onu Bursalı olarak tanıtmaktadır. Laubali mizaçlı olduğundan Deli Kerim lakabıyla anılan şair, devrin ileri gelen âlimlerinden özel dersler alarak tahsilini tamamlamıştır. Müderrislik vazifesiyle Dimetoka, Edirne, Çorlu, İstanbul ve Bursa'da görev yapan Rızâyî bilahare Kudüs kadılığına atanmıştır. 985/1577 yılında vazifesi başında vefat eden Rızâyî Kudüs'te medfundur (Ahdî, 2018: 75; Atâî, 1989: 2/245; Bâdî, 2014: 3/2002; Beyânî, 1997: 102; Çelebi, 2010: 3/1370; İpekten, vd., 1988: 388; Kınalızâde, 2017: 387; Riyâzî, 2017: 162; Süreyya, 1996: 5/1392; Tuman, 2001: 1/355).

Türkçe, Arapça ve Farsça dillerinde şiir yazmaya muktedir, muamma söylemede usta bir şair olan Rızâyî'nin herhangi bir esere sahip olduğu bilinmezken, "Mecmu'atü'l-Letâif ve Sandukatü'l-Maârif" adlı mecmuada 15 gazeli (Gürbüz, 2018: 1013), Kabîlî'nin mecmuasında 37 (Kabîlî, 2018: 1173) ve Peşteli Hisâlî'nin mecmuasında da 3 beyti bulunmaktadır (Kalyon, 2011: 1416).

Sanma sûfî eşk-i sürh ile rûh-i zerd isterin
Işk dirler adına bir bî-devâ derd isterin

Âteş-i ışkunla budur yakdugum dâg üzre dâg
Ey tabîb-i cân u dil derd üstine derd isterin

Dâ'irem devr itmesün kec-rev olan pergâr-veş
Sath-ı dehre hat çeküp dil noktasın ferd isterin

Mihr-i âlem-sûz gibi bir harâretdür murâd
Sanma vâ'iz âh-ı germ ile dem-i serd isterin

Bîve-i dünyâ-yı dûnı boşayup erlik ide
Ey Rızâyî bir kuşagına tolu merd isterin (Gürbüz, 2018: 697)

Sâdık Abdal

Sâdık Abdal XIV. asrın ikinci yarısında Dimetoka'da doğmuştur. Hayatı hakkında geniş bilgi bulunmayan şair 13-14 yaşlarında Seyyid Ali Sultan Dergâhı'ndaki dervişlerle tanışmış ve 22 yaşında da Seyyid Ali Sultan'a (ö. 815/1412'den sonra) intisap etmiştir. Ömrünü dergâha hizmetle geçiren Sâdık Abdal'ın ölüm tarihi bilinmemektedir. Fakat divanında Abdal Musa (ö. XV. yy.), Kaygusuz Abdal (ö. 848/1444), Otman Baba (ö. 883/1478) gibi yaşadığı dönemin Bektâşî ulularının anılıp; Balım Sultan (ö. 922/1516), Yemînî (ö. XVI. yy.), Demir Baba (ö. XV. yy.) gibi önemli isimlerin bulunmayışı onun XV. asrın ilk yarısında vefat ettiğine delil olarak gösterilebilir (Ergün, 1955: 207; Gümüşoğlu, 2012: 1-25; Kaya, 2016: 259; Tan, 2014).

Sâdık Abdal'ın bağlı bulunduğu yolun azizlerine yazdığı methiyeler, nasihatler ve tasavvufî remizlerle bezeli, aruz ve hece vezinlerini kullandığı mürettep *Divan*'ı mevcuttur (Abdal, 2019). Bu divan XV. yüzyıl Bektâşî kültürüne ve Seyyid Ali Sultan Dergâhı'ndaki yaşantıya dair izler barındırmakta ve ilk devir Bektâşîliğinin tanınmasına imkân vermektedir (Soileu, 2014: 79-88).

Dediler ism-i bülendine anın Seyyid Ali
Dahî mahlâsına Kızıl Deli denildi güzîn

Akribâdır ana Sultan Hacı Bektâş-ı Velî
Ya'ni evlâd-ı Ali asl-ı şerîf ile saîd

Çâkeri Sâdık'a ol şâh-ı velî kıldı nazar
Ber-murâd etti beni kılmadı mahrûm-ı ümîd (Ergün, 1955: 208)

Silahdâr Seyyid Mehmed

Silahdâr Seyyid Mehmed Paşa Dimetoka'da doğmuştur. İlk tahsilini memleketinde tamamlayıp İstanbul'a giden Seyyid Mehmed, Enderun'a dâhil olarak iyi bir eğitim almıştır. Tedricen memuriyette yükselmeye başlayan şair, 1733 yılında silahdâr-ı şehriyârî, 1736'da ise sadrazam olmuştur. 1736'da katıldığı Kırım seferindeki başarısızlığından dolayı 1737 yılında görevinden azledilip Eğriboz adasında yaşamaya mahkûm edilen Seyyid Mehmed Paşa bilahare affedilip; 1742'de Eğriboz, 1745'te Özi, 1746'da Hanya, 1747'de Belgrat, 1748'de İnebahtı, 1751'de Selanik ve Cidde muhafızlıklarına atanmıştır. 1170/1757'de hac farizasını yerine getirmek üzere bulunduğu Mekke'de vefat eden Seyyid Mehmed Paşa orada defnedilmiştir (Köksal, 2015; Sami, 1316/1898: 6/4200; Süreyya, 1996: 4/1070; Tuman, 2001: 2/921).

Siyasî ve askerî tecrübesinin yanında güçlü bir ilmî birikime de sahip olan Seyyid Mehmed Paşa'nın herhangi bir esere sahip olduğu bilinmezken Tuhfe-i Nâilî'de bir beyti bulunmaktadır.

Ferzend-i Sitanbul'am ferzend-i Sitanbul
Fazlıyla ider feyze Kâdir bizi mevsûl (Tuman, 2001: 2/921)

Vâsî

Abdülvâsî Çelebi Dimetoka'da dünyaya gelmiştir. Babası Dimetoka'nın bilinen kişilerinden Hayreddin Hızır Bey'dir. Tahsilini memleketinde tamamlayan Vâsî, Şücaeddin İlyas Rûmî (ö. 920/1514), Molla Lutfî (ö. 900/1495) ve Molla İzârî (ö. 901/1496) gibi devrin önde gelen ulemasının hizmetinde bulunmuştur. II. Bayezid (ö. 918/1512) döneminde patlak veren Aşere-i Muhabbese (on habis insan) olayında başta hizmetinde bulunduğu Molla Lutfî olmak üzere pek çok kişiyle beraber zındıklıkla suçlanan Vâsî, takibattan kurtulmak için İran'a kaçmıştır (Erünsal, 2004: 127-157). Yavuz Sultan Selim'in (ö. 926/1520) tahta geçmesinden sonra Osmanlı topraklarına dönen Vâsî Çelebi, sırasıyla Edirne Taşlık Medresesi, İstanbul Mahmud Paşa Medresesi, Edirne Üç Şerefeli Medrese ve Sultan Bayezid Medresesi'ne müderris olarak tayin edilmiştir. Bursa ve İstanbul kadılığı, 1522'de ise Rumeli ile Anadolu kazaskerliklerine yükseltilen Abdülvâsî Çelebi, 1523 yılında tüm görevlerinden feragat edip emekli olmuştur. Kitaplarını Edirne ulemasına bağışlayıp, servetiyle Dimetoka'da medrese ve mektep, Bursa'da da bir mektep inşa ettiren Vâsî Çelebi Mekke'ye yerleşerek münzevi bir hayat sürmüş ve 945/1538 yılında vefat ederek orada defnedilmiştir (Aksoyak & Kaplan, 2014; Bâdî, 2014: 2/1326; İpekten, vd., 1988: 523; Latîfî, 2000: 554; Mecdî, 1989: 1/394; Riyâzî, 2017: 331; Sehî, 1998: 76; Süreyya, 1996: 5/1654; Tuman, 2001: 2/639).

Tezkirelerde nazik, hoş tabiatlı ve şiire istidadı olan biri diye tanıtılan Abdülvâsî Çelebi için Fâizî "Divan" sahibi olduğundan bahsetmesine rağmen kaydına ulaşılamamıştır (Kayabaşı, 1997: 584). Latîfî ve Sehî Bey ise az sayıda şiirinin bulunduğunu söylemektedir (Latîfî, 2000: 555; Sehî, 1998: 76).

Âşıkın hakkında çok söz söyler imiş dil-bere
Çok söz işidir uyarsa düşmana cânânımız (Bâdî, 2014: 2/1884)

Visâlî

Visâlî Çelebi Dimetoka'da dünyaya gelmiştir. Ahdî ise tezkiresinde İstanbul doğumlu olduğunu söyler (Ahdî, 2018: 197). Küçük yaşta İstanbul'a gelip II. Bayezid (ö. 918/1512) saltanatında saraya giren Visâlî, şehzade I. Selim'le (ö. 926/1520) yakınlık kurmuş ve onun sultanlık devrinde de yanında bulunmuştur. Kesin vefat tarihi bilinmeyen şairin XVI. yüzyılın ilk yarısında vefat ettiğini söylemek mümkündür (Bâdî, 2014: 3/2003; Tanyıldız, 2014; Tuman, 2001: 2/1166).

Türkçe ve Farsça şiir söylemede mâhir, Farsça deyim ve atasözlerini derlemede yetenekli bir şair olarak görülen Visâlî Çelebi'nin elimizde bir gazel ve müfredinden başka eseri bulunmamaktadır (Ahdî, 2018: 197).

Bir menzil ise yeter murâdım nişâneden
Olsam halâs cevr-i kemân-ı zamâneden

Tahsîn şâh-bâz-ı hümâ âşiyâna kim
Rûhânîdir gıdâsı degil âb u dâneden

Ser-â-pâ bürehne âşık-ı abdâl olup sana
Üryân dâg-ı aşk ile dogmuştum âneden

Ankâ-yı çarh beyza-i mâh ile dogmadan
Mürg-i dili uçurmuş idim âşiyâneden

Tîr-i cefâmı bagrına basmaz çekip demiş
Çekmek Visâlî aramızı yâr yâneden (Bâdî, 2014: 3/2003)

2.2. Ferecik doğumlu şairler

Çarhacı Şeyh Ahmed Efendi

Çarhacı Şeyh Ahmed Efendi Ferecik'te dünyaya gelmiştir. Doğum tarihi bilinmeyen şairin hayatına dair bilgiler de oldukça sınırlıdır. Farsça "tekerlek" anlamına gelen çarha kelimesine Türkçe -cı eki ilavesiyle türetilen kelimeden hareketle Ahmed Efendi'nin tekerlekçi esnafı yahut orduda keşif vazifesinde bulunan ve adına "Çarhacılar" denilen öncü süvari birliğine bağlı bir asker olduğunu söylemek mümkündür (Özcan, 1993: 8/229). Ahmed Efendi hakkındaki net bilgi Ferecikli Halvetî şeyhi Şaban Efendi'ye intisap ettiği, sülûkunu tamamlayıp hilafet alınca İstanbul Sultanahmet semti Cankurtaran mahallesindeki Akbıyık Sultan Tekkesi'ne şeyh olarak gönderilmesidir. Bu tekke İstanbul'un fethinde büyük yararlılıklar göstermiş Bayramî dervişlerinden Akbıyık Sultan (ö. 860/1456) adına yaptırılmıştır. Akbıyık Sultan'ın Bursa'ya göçmesinden sonra atıl halde kalan tekke, Sadrazam Köprülü Fazıl Mustafa Paşa (ö. 1102/1691) tarafından tamir ettirilmiş ve şeyhliğine de Çarhacı Ahmed Efendi getirilmiştir (Tanman, 1989: 2/222-223). Başta Çaresiz İlyas Efendi (ö. 1118/1706) gibi pek çok şair sufi yetiştiren Şeyh Ahmed Efendi, 1080/1669 yılında vefat edip Üsküdar Sakızağacı mevkiinde defnedilmiştir (Aslan, 2014; Ayvansarâyî, 2017: 205).

Kaynaklarda herhangi bir eser kaydı bulunmayan Şeyh Ahmed Efendi'nin şiirine Vefeyât-ı Ayvansarâyî'de iki dörtlükle örnek verilmiştir. Fakat bu örnek Nüzhet Ergün'ün "Türk Şairleri" isimli eserinde tanıttığı XVII. yüzyıl saz şairlerinden Çırakçı Miskin'in 43 bentten oluşan "Beynamaz Destanı" adlı şiirinin bir parçadır (Ergün, Tarihsiz: 3/1112).

İşit bî-namaz olana / Ol yüce Mevlâ ne dimiş
Çıksun yirümden gögümden / Gayrı Tanrı bulsun dimiş

Çarhacı Miskin ne dimiş / Bârî'ye şükr eyle dimiş
Bu sözleri aceb dimiş / Vay ne gâfildir bî-namaz (Ayvansarâyî, 2017: 205)

Hadîdî

Hadîdî Ferecik'te doğmuştur. Asıl ismi bilinmeyen şair, eğitimini tamamlayınca hatiplik ve müderrislik görevlerinde bulunmuştur. Daha sonra vazifelerinden feragat ederek baba mesleği olan demirciliğe yönelen Hadîdî, hayatını bu şekilde idame ettirmiştir. Zeyniyye tarikatına müntesip bir derviş de olan şair Ferecik'te vefat etmiştir (Bâdî, 2014: 3/2215; Beyânî, 1997: 69; Çelebi, 2010: 2/613; İpekten, vd., 1988: 167; Kınalızâde, 2017: 288; Latîfî, 2000: 222; Riyâzî, 2017: 118; Sehî, 1998: 183; Süreyya, 1996:

2/656; Tahir, 1972: 3/62; Tevfik, 2017: 212). Ölüm tarihini Sicill-i Osmanî 940/1533 diye gösterirken (Süreyya, 1996: 2/554), Tuhfe-i Nâilî doğru tarihin 968/1560 olduğunu belirtir (Tuman, 2001: 1/189). Hadîdî'nin manzum tarihini yayımlamış Necdet Öztürk ise her iki tarihin de doğru olmadığını ve kesin ölüm tarihinin bilinmediğini söyler (Hadîdî, 1991: XXX).

Demircilikle uğraştığı için şiirlerinde Hadîdî mahlasını kullanan şairin 1299-1523 yılları arası olaylarını barındıran *Tevârih-i Âl-i Osman* adlı 6646 beyitlik manzum Osmanlı tarihi ile Eğirdirli Hacı Kemal'in mecmuasında 6 (Morkoç, 2003: 2362), Edirneli Nazmî'nin mecmuasında 43 (Nazmî, 2017: 44), Pervâne Bey mecmuasında 36 gazeli (Pervâne, 2017: 2941), Kabîlî ve Peşteli Hisâlî mecmualarında da birer beyti bulunmaktadır (Kabîlî, 2018: 92; Kalyon, 2011: 1406).

Vireli zînet meh-i tâbâna yelken takyesi
Yıkdı dil mülkin idüp vîrâne yelken takyesi

Gûşesi salındugınca boynına ruhsârına
Yaraşur kâkül gibi cânâna yelken takyesi

Per açup lerzân cemâli üzre olmış gûyiyâ
Şem'ine ruhsârınun pervâne yelken takyesi

Sidre tâvûsına benzer dil-ber-i meh-çihrenün
Başladukça bâl açup cevlâna yelken takyesi

Ey Hadîdî ebre benzer ki âftâb üstindedür
Rûmili mahbûbınun merdâne yelken takyesi (Nazmî, 2017: 1661)

Râsim

Hacı Seyyid Ömer Râsim Efendi 1192/1778 yılında Ferecik'te doğmuştur. Babası Ferecik ahalisinden Mahmud Efendi'dir. İlk eğitimini memleketinde tamamlayıp tahsilini ilerletmek için İstanbul'a giden Râsim Efendi, mezun olunca defterdâr mektubî odasında göreve başlamıştır. İşindeki maharetiyle hâcegânlık rütbesi verilen Râsim, çalıştığı kuruma ser halife olarak atanmıştır. 1828 yılında vuku bulan Rus savaşının zararlarını anlatan bir layiha kaleme almasından dolayı Rodos'a sürgün edilmiştir. Dostlarının araya girmesiyle 1829 yılında affedilip İstanbul'a dönen Râsim Efendi, 1831'de Sayda'da daha sonra da Anadolu ve Rumeli'nin farklı kasabalarında memur olarak bulunmuştur. 1832 senesinde mevkufatçı, 1838'de maliye tezkirecisi vazifelerini ifa edip bu vazifeden emekli olmuştur. 1845 yılında hac farizasını yerine getirmek üzere Hicaz'a giden Râsim Efendi, 1262/1846 yılında Hicaz'da vefat edip defnedilmiştir (Ârif, 2019: 50; Bâdî, 2014: 3/2216; Çeltik, 2013: 105; Esad, 2018: 126; Fatin, 2017: 150; İnal, 2002: 4/1790; İpekten, vd., 1988:368; Süreyya, 1996: 4/1353; Tuman, 2001: 1/308).

Kendisini tanıtan tezkirelerde şiirleri bulunan, nazım ve nesirde mâhir bir edip görülen Râsim'in ayrıca özel ve resmî mektuplarının derlendiği ve Yapı Kredi Sermet Çifter Kütüphanesi No. 598 ve 767'de kayıtlı bir *Münşeat*'ı mevcuttur. Halil Çeltik, şairin "Divançe" sahibi olduğunu belirtmesine rağmen herhangi bir kaydına ulaşılamamıştır (Çeltik, 2013: 106).

Sanmanız şimdi bendedir gönlüm
Bir şeh-i hüsne bendedir gönlüm

Kıl nevâziş anı garîb itme
Sevdigim çünkü sendedir gönlüm

Kand-i la'l-i lebin sorup gitdi
Ben de bilmem ki kandedir gönlüm

Bir tebessümle şâd olur cânâ
Arzû-mend-i handedir gönlüm

Gâh cevr u gehi cefâ Râsim
Dürlü dürlü muhandadır gönlüm (Fatin, 2017: 150)

Rıfkı Melûl Meriç

Süleyman Rıfkı Coşkunmeriç 1318/1901 yılında Ferecik'te doğmuştur. Daha çok Rıfkı Melûl Meriç adıyla bilinen şairin babası Saatçi Hafız Mehmed Ali Efendi'dir. Tahsiline memleketinde başlayan Rıfkı Bey bilahare Edirne Sultânîsi'nde okumuştur. Patlak veren Balkan Harbi dolayısıyla ailesiyle birlikte İstanbul'a taşınarak Menba'ul-İrfan İdâdîsi'ni tamamlamıştır. 1917 yılında İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi'ne girip son sınıfında okulu bırakarak Yüksek Ticaret Mektebi'ne geçmiştir. Burada da aradığını bulamayan Rıfkı Bey, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'ne başlayıp 1927 yılında mezun olmuştur. Farklı okullarda öğretmenlik yapan Rıfkı Melûl Bey, 1928'de Ankara Etnografya Müzesi'ne memur olarak atanmıştır. Bir müddet sonra buradan ayrılıp Ankara, Kütahya, Akşehir, Eskişehir ve Adana gibi Anadolu şehirlerinde Türkçe ve edebiyat öğretmenliği yapıp 1936 senesinde İstanbul'a tayin edilmiştir. 1941-1945 yılları arası İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde, 1951'de ise Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde öğretim görevliliği yapmıştır. İlahiyat fakültesinde bulunduğu esnada İstanbul'da Güzel Sanatlar Akademisi'nde de dersler vermiş ve bu akademi bünyesinde Türk Sanatı Enstitüsü'nü kurmuştur. 1960'ta Ankara'daki görevinden ayrılıp İstanbul'a dönen Rıfkı Melûl Meriç, kurduğu enstitünün müdürlüğüne geçmiştir. 1383/1964 yılında İstanbul'da vefat eden Rıfkı Bey Rumelihisarı kabristanına defnedilmiştir (Akpınar, 2004: 29/191; İnal, 2002: 4/1935; Tevfikoğlu, 1986: 13; Timurtaş, 1964:51; Ülken, 1964: 135-137).

Küçük yaşlarında şiir söylemeye başlayan ve cumhuriyet dönemi Türk şiirinde klasik yazım geleneğini sürdürenlerden olan Rıfkı Melûl Meriç ayrıca mimarî, hat, musiki, ciltçilik, tezhip gibi sanatın diğer alanlarıyla da meşgul olmuştur. Yahya Kemal Beyatlı (ö. 1377/1958), Mahmut Kemal İnal (ö. 1376/1957), Ahmet Hamdi Tanpınar (ö. 1381/1962), Hilmi Ziya Ülken (ö. 1393/1974) gibi Türk edebiyat ve fikir dünyasının mühim isimleriyle yakın dostluklar kuran Rıfkı Bey çok yönlü bir münevverdir (Kara, 2003: 1-27). Klasik üslupta, melamî ve rindâne söyleyişe sahip *Inkıraz* (Meriç, 1928) ve Hilmi Ziya Ülken'in şerhiyle basılan *Rubaiyyât-ı Melûl I* (Meriç, 1951) adlı şiir kitapları bulunmaktadır. Bu kitaplara girmemiş şiirleri ise farklı makale ve eserlerde derlenmiştir (Dinçer, 2017: 52-76; Tevfikoğlu, 1979: 25-26; Tevfikoğlu, 1986: 84). Yine *Türk Tezyînî Sanatları: Yazı Sanatı* (Meriç, 1937), *Türk Nakış Sanatı Tarihi I. Cilt: Vesikalar* (Meriç, 1953), *Türk Cilt Sanatı Tarihi Araştırmaları* (Meriç, 1954),

Mimar Sinan Hayatı, Eseri I (Meriç, 1965) isimli eserleriyle muhtelif dergilerde yayımlanmış makaleleri mevcuttur (Akpınar, 2004: 29/191; Kara, 2003: 22; Tevfikoğlu, 1986: 55).

Rûh epsem olur aşk-ı nev'-i mu'tezilimden
Aşk âteş alur rûh-i ter-i münfa'ilimden

Mızrâbımı bir âh ile bir kerre vurunca
Bin âh-ı felek-sûz çıkar târ-ı dilimden

Bir âh ediversem tutuşur mülk-i hafâda
Ervâh u melâik nefes-i müşta'ilimden

Uşşâk yanup öğrenecektir ne imiş aşk
Fânilere miras eser-i müntakilimden

Elbette yanar sîne-i kabrimdeki güller
Her zerre-i muhrik-sıfat-ı âh u gilimden (Tevfikoğlu, 1986: 91)

2.3. Gümülcine doğumlu şairler

Dürrî

Dürrî Efendi Gümülcine'de doğmuş ve yaşamış şairlerdendir. Tezkirelerde ismi geçmeyen ve hayatı hakkında yeterli bilgi bulunmayan şairin şiirlerinden iyi bir tahsil gördüğü anlaşılmaktadır. Pek çok devlet adamına kasideler sunmuş olan Dürrî'nin ölüm tarihi bilinmemekle beraber, divanındaki 1053/1644 yılını gösterir tarih manzumelerinden hareketle XVII. asrın ilk yarısında henüz hayatta olduğunu söylemek mümkündür (Ergün, Tarihsiz: 4/1188; Everdi, Kutlu, & Kara, 1980: 2/400).

Âşıkane ve sade bir üslupla şiirlerini kaleme almış olan Dürrî'nin *Divan*'ı (Kılıç , 2010), Divan'ının içinde yer alan *Gümülcine Şehrengizi* (Yazar, 2007) ile *Moton Şehrengizi* mevcuttur (Yazar, 2009).

Dilber-i bî-vefâya aşk olsun
Âşık-ı bî-nevâya aşk olsun

Nûş olan dest-i yâr-i meh-rûdan
Bâde-i pür safâya aşk olsun

Gam-ı gül-i pür-gubâr olursa gönül
Sâgar-ı dil-güşâya aşk olsun

Tekye-i aşk-ı dil-rübâda müdâm
Çekilen hûy u hâya aşk olsun

Derd-i aşka tekmîl eylemede
Dürrî-i mübtelâya aşk olsun (Kılıç, 2010: 115)

Esad

Mehmed Esad Efendi Gümülcine doğumludur. Babası Gümülcine Kır Mahalle Medresesi müderrislerinden bir zattır. Hayatı ve kesin vefat tarihi bilinmeyen şairin, 1320/1902 ile 1322/1904 yıllarında Sultan II. Abdülhamid'in (ö. 1842/1918) doğum gününü tebrik için kaleme aldığı gazellerinden hareketle XX. yüzyılın başlarında henüz hayatta olduğunu söylemek mümkündür (Bâdî, 2014: 3/2247).

Kaynaklarda ve kataloglarda eser kaydı bulunmayan Mehmed Esad Efendi'nin elimizde sadece bu tebrik gazelleri mevcuttur (Esad, 1904: 2).

Taht-pîrâ-yı hilâfet hazret-i Abdülhamîd
Hâver-i sa'd ü şereften âleme oldu bedîd

Sâye-i adlinde geldi âleme feyz-i cedîd
Eylesin feyyâz-ı mutlak ömr ü ikbâlin mezîd

Yevm-i mes'ûd-i vilâdettir bu gün ey kâriîn
Zîver-i mehd-i şühûd oldu emîru'l-mü'minîn

Ömr ü iclâlin mezîd kıl yâ ilâhe'l-âlemîn
Tâ ebed iclâl ile olsun melâz-ı müslimîn

Geçmedi mislin senin a'sâr-ı sâbıkta şehâ
Sen gibi bir pâdişâhın ugruna cânlar fedâ

Eyliyor Esad kulun ez-cân u dil böyle duâ
Ey şehen-şâh-ı mu'azzam şevketinle bin yaşa (Bâdî, 2014: 3/2247)

Esad

Mehmed Esad İleri Bey 1298/1882 yılında Gümülcine'de doğmuştur. Babası Gümülcine mebusu Müderris Mehmed Hilmi Efendi'dir (ö. 1336/1918). Tahsilini memleketinde tamamlayan Esad Bey, Gümülcine İdâdîsi'nde muallimlik ve Gümülcine Yeni Camii'nde kürsü şeyhliği vazifelerinde bulunmuştur. İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Gümülcine reisliğini yürüten Esad Bey, 1913 yılında kurulan Garbî Trakya Hükümet-i Müstakilesi'nde de etkin rol oynamıştır. 23 Eylül 1913'te imzalanan İstanbul Antlaşmasında Garbî Trakya Hükümet-i Müstakilesi'nin feshedilip, Batı Trakya'nın Bulgaristan'a bırakılmasının kararlaştırılması ve 25 Ekim 1913 tarihinde bu devletin tarih sahnesinden çekilmesi üzerine ailesiyle birlikte önce İstanbul'a ardından da Aydın'a hicret etmiştir. Kuva-yı Milliye saflarında pek çok cephede savaşan Esad Bey; ordu müftülüğü, Hilâl-i Ahmer reisliği ile Aydın Sultânîsi din dersleri ve Farsça muallimliklerinde bulunmuştur. I. Dönem Aydın ve II. Dönem Menteşe mebusluklarıyla Meclis'e giren Mehmed Esad Bey, muhtelif komisyonlarda görev aldıktan sonra emekli

olup Aydın'a yerleşmiştir (TBMM, 2020). 1376/1957 yılında geçirdiği trafik kazasında hayatını kaybeden Esad Bey, İzmir Bornova Kokluca mezarlığına defnedilmiştir (Çakar, 2018: 5; Tunalı, 2007: 81-100).

Ömrünü mücadelelerle geçiren Mehmed Esad Bey aynı zamanda kalemi güçlü bir münevverdir. Milliyetçilik, vatan sevgisi, harp yıllarında yaşanan zulümler, dinî bahisler ve bunlara bağlı olarak şiirler yazmış olan Esad Bey'in şu eserleri bulunmaktadır: *Reşâhat-ı Hikemiyye* (Esad, 1911), *Cihâd-ı Ekber* (Esad, 1914), *Hilâl-i Ahmer* (Esad, 1916), *Düşündüklerim, Dileklerim, Emeklerim* (Esad, 1922), *Halk Şiirleri* (Esad, 1923), *Türk Dilinde Kinâyât* (Esad, 1924; Tıraş & Ertürk, 2017), *Verin Zavallılara* (Esad, 1924b), *Türk Dilinde Darb-ı Meseller* (Esad, 1925; Gümüşatam, 2017), *Bu Suya Sen de Eğil* (Esad, 1934), *Hadîs-i Şerîf Tercümesi* (Esad, 1945), *Sözlerin Özü Atalar Sözü* (Esad, 1947), *Rahmetli İmam Birgivî* (Esad, 1954). "Kadınların Vatan İşlerine Girmesine Dair" isimli bir eserinden daha bahsedilmesine karşın kaydına ulaşılamamıştır (Çakar, 2018: 70).

Bağrımla çevrelenen bir göle azar azar
Şiirlerim ruhumdan birer yaş gibi sızar

Işıklarında gülen ağlayan bir renk varda
Bir nağme olur gönlüm titrer bu damlalarda

Kimi anne bakışı gibi tatlı sıcaktı
Kimi bağrımı yaran sihirli bir bıçaktı

Kimi üzgün gözlerde buğulanan bir inci
Kimi andırıyordu titreyen bir sevinci

Kimini bulutlardan yasemin bir el attı
Kimini coşkun seller fırtınalar yarattı

Bütün bunların hepsi süzülüp birer birer
Yüreğimde ışıyan bir göle döküldüler

İşte benim hayatım ölmez eserim budur
Kâh ses gibi ürperen kâh durulan sudur

Sevgilim gülme bana bu sudan eser diye
Düştü suya bir ömür bütün emekler diye

Sen ki hülyalarımla beslenen bir çiçeksin
Bu göle biraz eğil kendini göreceksin (Çakar, 2018: 81)

Nahîfî

Nahîfî Ahmed Efendi Gümülcine'de doğmuştur. Babası Gümülcine eşrafından Hacı Edîb Bey'dir. İlk tahsilini memleketinde alan Nahîfî sonra Edirne Askerî Okulu'nu ve İstanbul Harbiye Mektebi'ni tamamlamıştır. Mezuniyetini müteakip askerî vazifeyle Manastır'a gönderilen Nahîfî, 1874 yılında Bosna'da vilayet defterdârı olarak görev yapan eniştesi Hacı Muhammed Râşid Efendi vesilesiyle ve yabancı dil bildiği için Bosna vilayeti umûr-i ecnebiye kalemine baş defterdâr olarak tayin edilmiştir. Bir müddet sonra istifa ederek İstanbul'a dönen Nahîfî, devlet aleyhtarı söylemlerinden dolayı Kıbrıs'a sürgün edilmiştir. Affedilince Gümülcine tahrirat müdürlüğüne getirilen şair, asi davranışları sebebiyle yine azledilmiştir. Düşük rütbeli memurluklarda görevlendirilen Nahîfî, dava vekili olarak bulunduğu İstanbul'da işlediği kabahatlerden dolayı tekrar azledilip Trablusgarb'da yaşamaya mahkûm edilmiştir. Ne zaman ve nerede vefat ettiği bilinmeyen şairin ilk göreve başladığı tarihe bakarak XIX. yüzyıl sonları yahut XX. başlarında vefat ettiğini söylemek mümkündür (Bâdî, 2014: 3/2247).

Ahmed Nahîfî Efendi'nin eser sahibi olduğuna dair kaynaklarda ve kütüphanelerde herhangi bir kayıt bulunmamakla beraber Riyâz-ı Belde-i Edirne'de bir gazeli mevcuttur.

Mülevven müje-i çeşm-i yârsın yâ leyl
Şu'â-i bedrile âvîze-dârsın yâ leyl

Şifâ bulur dil-i uşşâk halvetinde senin
Hazîn ü nâle-zen-i yâr-ı gârsın yâ leyl

Nüzûl-i jâle-i çeşmin gören sanar şebnem
Tulû'-i şems-i nigeh-dâr u zârsın yâ leyl

Siyâh zülfüne kıldın beni esîr o mehin
Ne dil-şikâr-ı letâfet-nisârsın yâ leyl

Kalırdı vâdi-i hayrette olmasa himemin
Nahîfi-i mihen-âlûda yârsın yâ leyl (Bâdî, 2014: 3/2248)

2.4. İskeçe doğumlu şairler

Pâkî

Pâkî İskeçe'de dünyaya gelmiştir. Pâkize Sultan ve Pâkî Baba isimleriyle de anılan şair, Dimetoka kasabasına bağlı Ruşenler köyünde bulunan Seyyid Ali Sultan Dergâhı'nın dokuzuncu postnişinidir. Pâkî Baba 1628-1644 yılları arasında bu dergâhın şeyhliğini yürütmüştür. 1053/1644 yılında vefat eden sufi şair, dergâhın Dolu Babalar haziresine defnedilmiştir. Herhangi bir esere sahip olduğu bilinmeyen Pâkî Baba'nın elimizde bir şiiri mevcuttur (Koca, 2005: 276; Yıldız, 2015).

Çok şükürler olsun sürdüm yüzümü
Eşiğine Seyyid Ali Sultân'ın
Sıdk ile bağladım ben de özümü

Eşiğine Kızıl Deli Sultân'ın

Gelibol'dan geçti Hakk'a dayandı
Tahta kılıç al kanlara boyandı
Burhânın görenler geldi inandı
Eşiğine Kızıl Deli Sultân'ın

Koru Yaylası'ndan attı şişini
Baba Pınarı'nın deldi taşını
Kırklar belî dedi koydu başını
Eşiğine Kızıl Deli Sultân'ın

Pâkî'nin ezelden vardır îmânı
Seyyid Ali'dir derdinin dermânı
Râhında fedâdır baş ile cânı
Eşiğine Kızıl Deli Sultân'ın (Koca, 1990: 894)

Rif'at

Mîr-i Alem-zâde Halil İbrahim Rif'at Bey İskeçe'de doğmuştur. Babası İskeçe a'yânı Mîr-i Alem Topuzlu Mustafa Ağa'dır. Tahsilini memleketinde tamamladıktan sonra İstanbul'a giden Rif'at Bey, sabık Paris büyükelçisi Abdürrahim Muhib Efendi'nin (ö. 1236/1821) divan-ı hümayun beylikçiği görevine başlamıştır. Vazifesindeki başarısı ve dürüstlüğüyle takdir kazanan Rif'at Bey bilahare Muhib Efendi'nin kızı ve kendisi gibi şair olan Nesibe Safvet Hanım'la (ö. 1252/1837) evlenmiştir (Ceyhan, 2000: 318). 1834 senesinde Havâs-ı Refi'a kazası mollası olan Rif'at Bey mevleviyet süresini tamamlayamadan 1251/1835 yılında vefat etmiş ve Mihrişah Valide Sultan Türbesi yanındaki kabristanda, babasının mezarının yakınına defnedilmiştir (Bâdî, 2014: 3/2252; Fatin, 2017: 197; İnal, 2013: 5/2609; Süreyya, 1996: 5/1395; Tuman, 2001: 1/360).

Başarılı bir şair olarak görülen Halil İbrahim Rif'at Bey'in *Güleşen-i Hurremî* adında II. Mahmud'un (ö. 1255/1839) kızı Saliha Sultan'la (ö. 1259/1843) Halil Rif'at Paşa'nın (ö. 1271/1856) düğününü konu edinen 818 beyitlik surnâmesi (Arslan, 2008) ile II. Mahmud methiyeleri ve dönemsel olayların anlatıldığı *Âyine-i Zafer* isimli manzum eseri bulunmaktadır (Rif'at, 2019). Ayrıca kaynaklarda "Divan" sahibi olduğu belirtilmesine karşın herhangi bir kaydına ulaşılamamıştır.

Câna tîr-i kemândır gamzen
Nîze-dâr-ı cihândır gamzen

Gâret-i hânmân-ı cân u dile
Hançer-i hûn-çekândır gamzen

Sîne-i âşıka urur zahmı
Neyleyem bî-emândır gamzen

Bir görünmez belâ imiş hâsıl
Fitnedir hem yamândır gamzen

Gerçi zâhirde yog ise eseri
Âleme rây-gândır gamzen

Kâkülü kıssası dolandı dile
Sâ'il-i în u ândır gamzen

Sâbit oldu tevâtüren Rif'at
Rüstem-i Dâstândır gamzen (Fatin, 2017: 196)

Sıdkî

Mehmed Sıdkî Bey 1299/1882 yılında İskeçe'de doğmuştur. Babası memur İbrahim Hilmi Bey'dir. Tahsiline memleketinde başlayıp İstanbul'da devam ettiren Sıdkî Bey, Hukuk Mektebi'nden mezun olmuştur. Öğrencilik dönemlerinde "İrtika, Musavver-i Fünûn ve Edeb, Terakki ve Malûmat" mecmualarında yazarlık yapan Sıdkî, bu yazılarından dolayı 1906 yılında önce Erzurum'a sonra Erzurum'un Hınıs ilçesine sürgün edilmiştir. Hukuk Mektebi'nden hocası Nazım Bey, Erzurum valiliğine atanınca affedilip "İstanbul'da kalmamak ve yazı yazmamak" şartıyla Gümülcine'ye gönderilmiştir. Gümülcine'de mutasarrıf Mazhar Müfid Kansu (ö. 1367/1948) vesilesiyle İttihad ve Terakki Cemiyeti'ne katılan Sıdkî, II. Meşrutiyet'in (1908) ilanını müteakip önce Drama'ya sonra da Selanik'e geçip *Kâinat* gazetesini yayımlamıştır. 1910 yılında edebiyat muallimliği sınavına girip kazanan Sıdkî Bey, Edirne Sultânîsi'ne edebiyat öğretmeni olarak tayin edilmiştir. I. Dünya Savaşı'nın (1914-1918) başlamasıyla Trakya-Paşaili Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'ne katılan Mehmed Sıdkî, Yunanistan tarafından idama mahkûm edilmiştir. Bulgaristan'a iltica edip, Eskicuma Mekâtib-i İslamiye okulu müdürlüğünde bulunduktan sonra İstanbul Kız Lisesi, Edirne Sultânîsi ve nihayetinde Kadıköy Erkek Orta Mektebi'ne atanmıştır. 1351/1932 yılında İstanbul'da vefat eden Mehmed Sıdkî Bey Karacaahmet mezarlığına defnedilmiştir (Bâdî, 2014: 3/2252; Cin, 2019; İnal, 2002: 4/2169; Yalçın, 2010: 2/699).

Küçük yaşta babasının yönlendirmesiyle şiire merakı başlayan Mehmed Sıdkî Bey'in gazete yazılarından başka, *Leylâk* hikâyesi (Sıdkî, 1319/1902) ve *Hüsn-i Melûl* adlı şiir kitabı mevcuttur (Sıdkî, 1327/1911). Ayrıca İbnü'l Emin neşredilmiş "Mezar, Ömr-i Harâb, Serab, Muhaciret" ve basılmamış "Kara Günler" ile "Meriç Ağlarken" isimli kitaplarından bahsetmesine rağmen herhangi bir kaydına ulaşılamamıştır (İnal, 2002: 4/2169-2170).

Zemîn ser-tâ-be-pâ aks-âver-i envâr-ı lâhûtî
Semâ yekser sunûf-i saf-nümâ-yı reng-i nâsûtî

Çiçekler neşr-i bûy şekker ile kuşlar sürûd ile
Çemenler nazra-pîrâ inkişâf-ı dil rübûd ile

Nevâlar muhteziz gül gonceler âheng-i nâ-mahdûd
Bu günden iktibâs-ı nûr ederler her taraf mes'ûd (Bâdî, 2014: 3/2252)

Tablo 1: Şehirlere göre Batı Trakyalı şairler

Dimetoka Doğumlu Şairler				
No.	**İsim/Mahlas**	**Vefat Tarihi**	**Vefat Yeri**	**Mesleği/Tasavvufî Kimliği**
1	Fehîm	1286/1869	Edirne	Gümrük Kâtibi
2	Hayâlî	930/1524	Edirne	Kadı
3	Remzî	1296/1878	Edirne	Edirne İdâdîsi'nde Öğrenci
4	Rızâyî	985/1577	Kudüs	Kadı
5	Sâdık Abdal	XV. yüzyıl	Dimetoka	Bektâşî Dervişi
6	Silahdâr S. Mehmed	1170/1757	Mekke	Sadrazam/Muhafız
7	Vâsî	945/1538	Mekke	Kazasker
8	Visâli	XVI. yüzyıl	Bilinmiyor	Sultan I. Selim'in Şairi
Ferecik Doğumlu Şairler				
1	Çarhacı Ahmed Ef.	1080/1669	İstanbul	Halvetî Şeyhi
2	Hadîdî	XVI. yüzyıl	Ferecik	Demirci/Zeynî Dervişi
3	Râsim	1262/1846	Hicaz	Memur
4	Rıfkı Melûl Meriç	1383/1964	İstanbul	Akademisyen
Gümülcine Doğumlu Şairler				
1	Dürrî	XVII. yüzyıl	Bilinmiyor	Şair
2	Esad	XX. yüzyıl	Bilinmiyor	Şair
3	Esad	1376/1957	İzmir	Mebus
4	Nahîfî	XX. yüzyıl	Bilinmiyor	Memur
İskeçe Doğumlu Şairler				
1	Pâkî	1053/1644	Dimetoka	Bektâşî Şeyhi
2	Rifât	1251/1835	İstanbul	Eyüp Mollası
3	Sıdkî	1351/1932	İstanbul	Öğretmen

Sonuç

Rumeli gerek klasik Türk edebiyatına gerekse Türk tasavvuf edebiyatına pek çok şair yetiştirmiş önemli bir kültür havzasıdır. Yenice Vardar, Üsküp, Sofya, Prizren gibi "şairler menbaı" olarak bilinen şehirleriyle beraber bir dönem rağbet görüp sonra ilgiyi kaybetmiş veya yakınındaki büyük şehrin gölgesinde kalmış fakat değerler barındıran kasabaları da mevcuttur. Bu yerlerden birisi de Batı Trakya'dır. Anadolu'nun Avrupa'ya açılan kapısı olan Batı Trakya, edebî ve kültürel anlamda mezkûr şehirler kadar ön plana çıkamasa da kasabalarındaki iç dinamikleriyle muhitler kurmuş ve Türk edebiyatına 19 şair kazandırmıştır. Başka yerde doğmasına rağmen Batı Trakya'ya gelip vefat eden şairler de listeye eklendiğinde sayı muhakkak artacaktır. Fakat bu çalışmada sadece Batı Trakya kasabalarında doğan şairler değerlendirmeye alınmıştır.

Tablodaki tasniften görüleceği üzere şair yetiştirmede en velûd Batı Trakya kasabası sekiz kişiyle Dimetoka'dır. Onu dörder şairle Ferecik ve Gümülcine takip eder. En az şairi bulunan kasaba ise üç kişiyle İskeçe'dir. Kültürel gelişmeler siyasî güç ve hâkimiyeti izlemesine rağmen bu gelenek Batı Trakya'da farklı seyretmiştir. XIV. asrın ikinci yarısında Osmanlı idaresine giren bölgeye Türk İslam

kültürünün yerleşmesi yüz yıl sürmüş ve kayıtlara geçen ilk şair XV. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Bu tarihten sonra sayı artmış ve XVI. yüzyılda beş şair yetişmiştir. Müteakip asırlarda sayı azalmış ve XVII. yüzyılda üç, XVIII. yüzyılda da bir şair bulunmuştur. Osmanlı idaresinin zayıflamasına karşın edebî anlamda bölge tekrar hareketlenmiş ve XIX. yüzyılda dört; Osmanlı idaresinin nihayet bulduğu XX. yüzyılda da beş şair yetişmiştir. İdarî istikrarın bozulmasına rağmen Batı Trakya'nın edebî ve kültürel anlamda canlı olmasının en önemli sâiki tamamen Türk nüfustan oluşmasıdır. Diğer Rumeli şehirlerinde din birliği olsa da farklı etnik tabakalardan oluşan Osmanlı toplumu ulusçuluk hareketlerinden daha kolay etkilenmiş ve tabii olarak bu durum edebiyatta da kendini göstererek ortaya konulan eserleri Türk edebiyatı değil fakat İslam edebiyatı içerisinde değerlendirmeye uygun hale getirmiştir. Batı Trakya'da ise Türk edebiyatı dilsel olarak değil nitelik ve nicelik bakımından değişime uğramıştır.

Osmanlı devri Batı Trakya'sında şiiri çağın edebî akımlarının yanında nitel ve nicel bakımdan etkileyen medrese ve tekkelerdir. İlim ve irfan merkezi bu kurumlar şairlerin de beslendikleri mahfiller olup tesirleri şehirlere göre farklılık göstermektedir. Gümülcine'de tamamen medrese ekolü hâkimken, Dimetoka ve İskeçe'de medrese baskın olmasına rağmen dergâhlarda yetişmiş sufi şairler de mevcuttur. Ferecik'te ise tasavvufî ekol daha güçlüdür. Batı Trakyalı şairlerden yedisi (Dürrî, Esad, Esad, Hayâlî, Rızâyî, Silahdâr Seyyid Mehmed, Vâsî) Batı Trakya medreselerinde eğitim almış, sekizi (Fehîm, Nahîfî, Râsim, Remzî, Rıfkı Melûl Meriç, Rif'at, Sıdkî, Visâlî) ilk eğitimini Batı Trakya'da tamamladıktan sonra Edirne ve İstanbul'da tahsiline devam etmiş yahut memuriyete başlamış, üçü ise (Çarhacı Ahmed Efendi, Pâkî, Sâdık Abdal) dergâhlarda yetişmiş sufi şairlerdendir. Ferecikli Hadîdî ise hem medrese hem de tekke geleneğinden istifade etmiş şair olarak diğerlerinden ayrılmaktadır.

XV. yüzyıldan XIX. yüzyıla kadar Batı Trakyalı şairlerin şiirleri ve eserleri incelendiğinde tür, şekil, mazmun ve tema kullanımında klasik şiir geleneğine bağlı kaldıkları görülür. XX. asır şairlerinin eserlerine bakıldığında ise klasik edebiyat çizgisinin kısmen devam ettirilmesiyle beraber manzum eserlerin yerini nesre bırakmaya başladığı, şiir dilinin sadeleştiği, şiirde edebî sanatların kullanımın azaldığı ve aşk, âşık, sevgili gibi temaların yerini milliyetçilik, vatan sevgisi, dinî bahisler, hicret, zamandan şikâyet, geçmişe özlem, kadim değerler ve güzelliklerin aldığı görülür. Bunun sebebi kuşkusuz yaşanan savaşlar, idarî, siyasî ve sosyal karmaşalar olmakla beraber medrese ve tekkelerin kapanıp buralarda görevli kişilerin Anadolu topraklarına göç etmesidir. Kültür ve sanat mahfillerinin kaybolması doğal olarak edebiyatta nitelik kaybını doğurmuştur. Günümüzde azınlık olarak yaşayan Batı Trakya Türklerinin ortaya koydukları edebî ürünler de XX. asırda şekillenmiş edebî akımın devamı olarak; Yunan zulmü, azınlık sorunları, hikâye, deneme, çocuk şiir ve masalları gibi konu ve türlerde fakat sanat değeri zayıf şekilde sürdürülmektedir (Bkz. İsen, 1997: 533).

Bu makale Osmanlının Rumeli'de ilk fetihlerini gerçekleştirdiği, en uzun hâkimiyetinde tuttuğu Batı Trakya ve kasabalarının kısa tarihçesinin anlatılıp edebî muhitlerinin belirlenmesi ile Batı Trakya'da doğmuş şairlerin ve bu şairlere ait eserlerin tespiti üzerine kurulmuştur. Çalışma ayrıca günümüz Batı Trakya Türk edebiyatı üzerine yapılan araştırmalarda ihmal edilen Lozan Antlaşması öncesi edebî hayatı, sanat ortamlarını ve şairlerini tanıtarak yeni incelemeler için bölgenin tarihî arka planını ve edebî serencamını görme fırsatı verecektir. Bu sayede Batı Trakya'nın kültür ve sanat hayatı daha iyi kavranacak, edebî varlığı doğru şekilde analiz edilebilecek ve kadim kültür coğrafyamızın zenginliği artacaktır.

Kaynakça

Abdal, S. (2019). Divan. (Haz. H. D. Gümüşoğlu). İstanbul: Dörtkapı.

Ağanoğlu, H. Y., Bayram, S., & Yıldıztaş, M. (2009). Osmanlı Belgelerinde Batı Trakya. İstanbul: Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.

Ahdî, B. (2018). Gülşen-i Şu'arâ. (Haz. S. Solmaz). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-201251/ahdi-gulsen-i-suara.html (Erişim Tarihi: 19.06.2020)

Akpınar, T. (2004). "Rıfkı Melûl Meriç". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, XXIX, 191-192. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Aksoyak, İ. H., & Kaplan, Y. (2014). "Abdülvâsî". Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/vasii-abdulvasi-abdulvasi-vasii (Erişim Tarihi: 26.09.2020)

Ârif, H. B. (2019). Tezkiretü'ş-Şu'arâ. (Haz. M. N. Çınar). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-240610/seyhulislam-arif-hikmet-bey-tezkiresi.html (Erişim Tarihi: 13.06.2020)

Arslan, M. (2008). Osmanlı Saray Düğünleri ve Şenlikleri I. İstanbul: Çamlıca.

Aslan, Ü. (2014). "Çarhacı". Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/carhaci-seyh-ahmed-efendi (Erişim Tarihi: 19.09.2020)

Atâî, N. (1989). Hadâiku'l-Hakâik fî Tekmileti'ş-Şakâik, Şakâik-i Nu'mâniye ve Zeyilleri. (Haz. A. Özcan). İstanbul: Çağrı.

Ayvansarâyî, H. H. (2017). Vefeyât-ı Ayvansarâyî (Haz. R. Ekinci). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194287/vefeyat-i-ayvansarayi.html (Erişim Tarihi: 31.05.2020)

Bâdî, A. E. (2014). Riyâz-ı Belde-i Edirne. (Haz. N. Adıgüzel, & R. Gündoğdu). Edirne: Trakya Üniversitesi.

Baş, H. (2005). Unutulan Batı Trakya Türkleri. İzmir: Umay.

Beyânî, M. (1997). Tezkiretü'ş-Şu'arâ. (Haz. İ. Kutluk). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Bıçakçı, İ. (2003). Yunanistan'da Türk Mimarî Eserleri. İstanbul: İSAR Vakfı.

Bozcu, F. (2017). 14.-15. Yüzyıl Erken Dönem Osmanlı Tarihinde Bir Saray Şehri: Dimetoka. Yüksek Lisans Tezi, Başakşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ceyhan, A. (2000). Ahmed Muhtar Beyin Şair Hanımlarımız Adlı Eseri. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi(8), 299-350.

Cin, H. (2019). "Mehmet Sıtkı". Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/mehmet-sitki (Erişim Tarihi: 24.09.2020)

Çakar, S. (2018). Esat İleri (Hayatı ve Faaliyetleri). Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Çelebi, Â. (2010). Meşâ'iru'ş-Şu'arâ. (Haz. F. Kılıç). İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.

Çeltik, H. (2013). Rumeli Şairlerinin Şiir Dünyası. Ankara: Kurgan Edebiyat.

Dinçer, F. (2017). Rıfkı Melûl Meriç'in Yayımlanmamış Rubaileri. Tullis: The Journal of Turkic Language and Literature Surveys, II(2), 52-76.

Eren, H. (2001). Osmanlı Mirası Bir Medrese Örneği Gümülcine Medrese-i Hayriyesi. H. Y. Nuhoğlu (Ed.), Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi içinde (ss. 57-62). İstanbul: IRCICA.

Eren, H., & Türe, İ. (2017). Mühimme Defterlerinde Gümülcine. İstanbul: BALMED.

Ergün, S. N. (1955). Bektâşî Şairleri ve Nefesleri. İstanbul: Maarif Kütüphanesi.

Ergün, S. N. (Tarihsiz). Türk Şairleri. İstanbul.

Erünsal, İ. E. (2004). XV-XVI. Asır Osmanlı Zendeka ve İlhad Tarihine Bir Katkı. Osmanlı Araştırmaları, 24, 127-157.

Esad, M. (1904). "Selânik Sâl Cedîd Meymenet Bedîd", Asır Gazetesi(868). (21 Mart 1904). Selanik. http://www.osmanlicagazeteler.org/incele.php?id=7203,%20900&gor=Metin (Erişim Tarihi: 05.05.2021)

Esad, M. (1911). Reşâhat-ı Hikemiyye. İBB Atatürk Kitaplığı, No. OE TK 2256, http://ataturkkitapligi.ibb.gov.tr/kutuphane3/kitablar/54000530005200052000510009500114001150006 9.pdf (Erişim Tarihi: 25.09.2020).

Esad, M. (1914). Cihâd-ı Ekber. İzmir: Ahenk Matbaası.

Esad, M. (1916). Hilâl-i Ahmer. İzmir: Keşişyan Matbaası.

Esad, M. (1922). Düşündüklerim, Dileklerim, Emeklerim. Manisa: İnkılâp Gazetesi Matbaası.

Esad, M. (1923). Halk Şiirleri. İstanbul: Teşbuat Matbaası.

Esad, M. (1924). Türk Dilinde Kinâyât. İzmir: Nazif Mustafa Matbaası.

Esad, M. (1924b). Verin Zavallılara. İzmir: Nafiz Mustafa Matbaası.

Esad, M. (1925). Türk Dilinde Darb-ı Meseller. İzmir: Ahenk Matbaası.

Esad, M. (1934). Bu Suya Sen de Eğil. İzmir: Suhûlet Matbaası.

Esad, M. (1945). Hadis-i Şerîf Tercümesi. İzmir: İstanbul Matbaası.

Esad, M. (1947). Sözlerin Özü Atalar Sözü. İzmir: Suhûlet Matbaası.

Esad, M. (1954). Rahmetli İmam Birgivî. İzmir: Hür Efe Matbaası.

Esad, M. E. (2018). Bağçe-i Safâ Endûz. (Haz. R. Oğraş). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-212024/esad-mehmed-efendi-bagce-i-safa-enduz.html (Erişim Tarihi: 01.03.2020)

Everdi, E., Kutlu, M., & Kara, İ. (Dü). (1980). "Dürrî Gümülcinevî". Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, II, 400. İstanbul: Dergâh.

Eyice, S. (1993). "Çelebi Sultan Mehmed Camii". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, VIII, 262-263. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Fatin, D. (2017). Hâtimetü'l-Eş'âr. (Haz. Ö. Çiftçi). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-195831/fatin-tezkiresi.html (Erişim Tarihi: 26.01.2020)

Gümüşatam, G. (2017). Erken Dönem Söz Derlemeleri İçin Kaynak Olarak Esad Efendi'nin Türk Dilinde Darb-ı Meseller Yayını. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, X(51), 68-81.

Gümüşoğlu, H. D. (2012). 15. Yüzyıl Bektâşîliğinde Sâdık Abdal Örneği. Alevîlik-Bektâşîlik Araştırmaları Dergisi(5), 1-25.

Gürbüz, İ. A. (Dü.). (2018). Mecmûa'atü'l-Letâif ve Sandukatu'l-Maârif. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-203807/mecmuatul-letaif-ve-sandukatul-maarif.html (Erişim Tarihi: 10.02.2020)

Hadîdî. (1991). Tevârih-i Âl-i Osman. (Haz. N. Öztürk). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Halaçoğlu, Y., & Eren, H. (1992). "Batı Trakya". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, V, 144-147. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

İnal, İ. M. (2002). Son Asır Türk Şairleri. (Haz. İ. Baştuğ). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.

İnal, İ. M. (2013). Son Asır Türk Şairleri. (Haz. A. Celepoğlu). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.

İpekten, H., İsen, M., Toparlı, R., Okçu, N., & Karabey, T. (1988). Tezkirelere Göre Divan Edebiyatı İsimler Sözlüğü. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

İsen, M. (1997). Ötelerden Bir Ses. Ankara: Akçağ.

Kabîlî. (2018). Sultân-ı Hubâna Münâsib Eş'âr. (Haz. M. Gürbüz). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-208513/sulan-i-bana--munasib-esar.html (Erişim Tarihi: 10.02.2020)

Kalyon, A. (2011). Peşteli Hisâlî Metâli'u'n-Nezâ'ir (II. Cilt) İnceleme Metin. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kara, M. (2003). Rıfkı Melûl Meriç; Doğumunun 100. Yılında Melûl Bir Sanatçı. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XII(1), 1-27.

Kaya, D. (2016). Ali Rıza Öge'nin Bektâşî Şairleri Antolojisinde Yer Alan Şairler. Alevilik Araştırmaları Dergisi, I(12), 211-297.

Kayabaşı, B. (1997). Kâf-zâde Fâizî'nin Zübdetü'l-Eş'âr'ı. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Kiel, M. (1994). "Dimetoka". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, IX, 305-308. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Kiel, M. (1995). "Ferecik". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, XII, 371-373. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Kiel, M. (1996). "Gümülcine". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, XIV, 268-279. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Kiel, M. (2000). "İskeçe". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, XXII, 553-555. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Kılıç, A. (2012). Guzât Vakıflarına Bir Örnek: Gümülcine'de Gazi Evrenos Bey Vakfı. Balkanlarda Osmanlı Vakıfları ve Eserleri Uluslararası Sempozyumu içinde (ss. 259-276). Ankara: Vakıflar Genel Müdürlüğü.

Kılıç, İ. (2010). Gümülcineli Dürrî Divanı. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Kınalızâde, H. Ç. (2017). Tezkiretü'ş-Şu'arâ. (Haz. A. S. Eyduran). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194494/kinalizade-hasan-celebi-tezkiretus-s-uara.html (Erişim Tarihi: 10.02.2020)

Koca, Ş. (2005). Bektâşîlik ve Bektâşî Dergâhları. İstanbul: Cem Vakfı.

Koca, T. (1990). Bektâşî Nefesleri ve Şairleri. İstanbul: Maarif Kütüphanesi Matbaası.

Köksal, M. F. (2015). "Silahdâr Seyyid Mehmed Paşa". Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/mehmed-silahdar-seyyid-mehmed-pasa (Erişim Tarihi: 26.09.2020)

Latîfî. (2000). Tezkiretü'ş-Şu'arâ ve Tabsıratü'n-Nuzamâ. (Haz. R. Canım). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.

Mecdî, M. E. (1989). Hadâiku'ş-Şakâik, Şakâik-i Nu'mâniye ve Zeyilleri. (Haz. A. Özcan). İstanbul: Çağrı.

Meriç, R. M. (1928). İnkıraz. Ankara: Hakimiyet-i Milliye Matbaası.

Meriç, R. M. (1937). Türk Tezyinî Sanatları. İstanbul: Güzel Sanatlar Akademisi Neşriyatı.

Meriç, R. M. (1951). Rubaiyyât-ı Melûl. (Haz. H. Z. Ülken). İstanbul: Millî Mecmua.

Meriç, R. M. (1953). Türk Nakış Sanatı Tarihi I. Cilt: Vesikalar. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Türk Ve İslam Sanatları Enstitüsü.

Meriç, R. M. (1954). Türk Cilt Sanatı Tarihi Araştırmaları. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Türk ve İslam Sanatları Enstitüsü.

Meriç, R. M. (1965). Mimar Sinan Hayatı, Eseri I. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Morkoç, E. (2003). Eğirdirli Hacı Kemal'in Câmi'u'n-Nezâir'i. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Nazmî, E. (2017). Mecma'u'n-Nezâir. (Haz. M. F. Köksal). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-195954/mecmaun-nezair-edirneli-nazmi.html (Erişim Tarihi: 10.01.2020)

Ocak, A. Y. (1992). "Balım Sultan". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, V, 17-18. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Özcan, A. (1993). "Çarhacı". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, VIII, 229-230. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Özmen, İ. (1998). Alevî-Bektâşî Şiirleri Antolojisi. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Öztürk, N. (1989). Ferecik'in Süleyman Paşa Tarafından Fethine Dair. Türklük Araştırmaları Dergisi, 1988(2), 135-145.

Parlak, C. (2013). XV. ve XVI. Yüzyıllarda Gümülcine Şehrinin İktisadî Durumu Üzerine Tespitler. Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, III(6), 85-120.

Parlak, C. (2018). Defterdâr Ahmed Efendi Vakfı'nın Gümülcine'deki Mülkleri. C. Eraslan, C. Bayram, & N. Erdem (Ed.), Balkanlarda Türk Kültürü: Batı Trakya Uluslararası Sempozyumu içinde (ss. 23-53). İstanbul: Türk Ocağı.

Pervâne, B. (2017). Mecmuatü'n-Nezâir. (Haz. K. A. Gıynaş). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194492/pervane-bey-mecmuasi.html (Erişim Tarihi: 10.02.2020)

Rif'at, İ. (2019). Âyine-i Zafer. (Haz. H. Koç, B. Kesik, & M. Büyükada). Ankara: Akçağ.

Riyâzî, M. E. (2017). Riyâzü'ş-Şu'arâ. (Haz. N. Açıkgöz). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-191371/riyazi-riyazus-suaratezkiretus-suara.html (Erişim Tarihi: 18.06.2020)

Sami, Ş. (1316/1898). Kâmusu'l-A'lâm. İstanbul: Mihran Matbaası.

Sehî, B. (1998). Heşt Behişt. (Haz. M. İsen). Ankara: Akçağ.

Sezgin, İ. (2015). Osmanlıların Rumeli'ye Geçişi ve İlk Fetihler. Yeni Türkiye(69), 3948-3953.

Sıdkî, M. (1319/1902). Leylâk. İstanbul: Asır Matbaa ve Kütüphanesi.

Sıdkî, M. (1327/1911). Hüsn-i Melûl. Edirne: Yako Levi Matbaası.

Soileu, M. (2014). Sâdık Abdal Divan'ında Bektâşîliğin Teşekkülü. S. Akkuş, H. Şahin, M. M. Dündar, H. Kartaloğlu, & F. Doğruyol (Ed.), Uluslararası Alevî-Bektâşî Klasikleri Sempozyumu içinde (ss. 79-88). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Süreyya, M. (1996). Sicill-i Osmanî. (Haz. N. Akbayar). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Şahin, H. (2009). "Seyyid Ali Sultan". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, XXXVII, 48-50. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Tahir, M. (1972). Osmanlı Müellifleri. (Haz. A. F. Yavuz, & İ. Özen). İstanbul: Meral.

Tan, B. (2014). "Sâdık Abdal". Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. http://teis.yesevi.edu.tr/madde-etay/sadik-abdal (Erişim Tarihi: 23.09.2020)

Tanman, M. B. (1989). "Akbıyık Mescidi ve Tekkesi". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, II, 222-223. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Tanyıldız, A. (2014). "Visâlî". Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/visali-visali-celebi-dimetokali (Erişim Tarihi: 28.09.2020)

TBMM Yasama Organı Üyelerinin Tercüme-i Halleri Arama Motoru. https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/milletvekillerimizeski.sonuc?adi=&soyadi=&il=&mecli s=1-1&kelime (Erişim Tarihi: 25.09.2020)

Tevfik, M. (2017). Kâfile-i Şu'arâ. (Haz. F. S. Oğuz, H. Koncu, & M. Çakır). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196469/mehmed-tevfik-kafile-i-su39ara.html (Erişim Tarihi: 23.06.2020)

Tevfikoğlu, M. (1979). Ölümünün Onbeşinci Yılında Rıfkı Melûl Meriç'in Şiirleri. Türk Kültürü, XVII(196), 15-26.

Tevfikoğlu, M. (1986). Rıfkı Melûl Meriç. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Timurtaş, F. K. (1964). Rıfkı Melûl Meriç. Türk Kültürü, II(17), 51.

Tıraş, Y. C., & Ertürk, H. İ. (2017). Gümülcineli Esad Efendi ve Türk Dilinde Kinâyât Adlı Eseri. Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature, III(2), 235-258.

Tuğlacı, P. (1985). Osmanlı Şehirleri. İstanbul: Milliyet.

Tuman, M. N. (2001). Tuhfe-i Nâilî. (Haz. C. Kurnaz, & M. Tatcı). Ankara: Bizim Büro.

Tunalı, A. C. (2007). Kurtuluş Savaşında Esat Efendi (İleri). Tarih Araştırmaları Dergisi, XXVI(41), 81-100.

Ülken, H. Z. (1964). Rıfkı Melûl Meriç. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XII, 135-137.

Yalçın, M. (Dü.). (2010). Tanzimattan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi. İstanbul: Yapı Kredi.

Yazar, İ. (2007). Dürrî'nin Şehrengizinden Gümülcine'ye Bakış. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, II(2), 770-789.

Yazar, İ. (2009). Dürrî'nin Moton Şehrengizi. ERDEM Atatürk Kültür Merkezi Dergisi(55), 175-190.

Yıldız, T. (2015). "Pâkî". Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/paki (Erişim Tarihi: 23.09.2020)

39- Şeyh Necmüddîn-i Razî'nin Üç Tasavvuf Risalesinde Şem'u Pervâne Şiirleri

Veysel BAŞÇI[1]

APA: Başçı, V. (2021). Şeyh Necmüddîn-i Razî'nin Üç Tasavvuf Risalesinde Şem'u Pervâne Şiirleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 664-680. DOI: 10.29000/rumelide.1036597.

Öz

XIII. yüzyılın ünlü mutasavvıflarından Şeyh Necmüddîn-i Razî (Dâye), Mirsâdü'l-İbâd, Mermûzât-ı Esedî ve Işk u Akl adlı üç tasavvufi eserinde şem'u pervâne şiirlerine yer vermiştir. Pek çok sufi şair gibi Razî'de, klasik tasavvuf edebiyatında sıklıkla görülen şem'u pervâne şiirlerini, teşhis ve tasvir sanatıyla, âşık ve maşuk iki mecazi karakter şeklinde ele almıştır. Bazen ruhu temsil eden pervâne'nin varlığını, ezeli güzelliğin sembolü olan şem'in ateşinde yok etmiş bazen bu iki sembolü, akıl ile âşkın mecazî münazarası üzerinden birbiriyle karşı karşıya getirmiştir. Razî'nin, âşk, cezbe ve muhabbet merkezli tarîk-i şuttâr anlayışının ibadetle sentezlenmiş tasavvufi düşüncelerini yansıtan bu şiirler, edebî açıdan estetik olduğu kadar içerik açısından da oldukça zengindir. Söz konusu şiirlerde ay, güneş ve sevgili olarak işlenen semboller tasavvuf öğretisi çerçevesinde bazen ilâhî nur, mutlak sevgili, mürşid-i kâmil, ruhun yüceliği ve nefsin köreltilmesi gibi zengin manaları da ihtiva etmektedir. Bu zengin manaları göstermek için makalede Razî'nin hayatı, tasavvufi yönü, edebî kişiliği ve şiirleri ile adı geçen üç eseri hakkında bilgiler verilmiş olup, mezkûr eserlerindeki toplam elli yedi beyit olan şem'u pervâne şiirlerinin tamamı, özellikleri ve muhtevasıyla birlikte ortaya konarak incelenmiştir. Ayrıca söz konusu şiirler, Türkçeye çevrilmek suretiyle tasavvuf edebiyatı literatürüne kazandırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Tasavvuf, Şiir, Necmüddîn-i Razî, Şem'u Pervâne

Sehm and Parvane Poems in The Three Suffic Epistles of Sheikh Necmuddin-i Razi

Abstract

Sheikh Necmuddin-i Razi (Daye), one of the famous mystics of the 13th century, included shem and parvane poems in his three mystical works called Mirsadu'l-İbad, Mermuzat-ı Esedi and Işk u Akl. Like many Sufi poets, Razi handled the shem and parvane poems, which are frequently seen in classical Sufi literature, as two metaphorical characters, the lover and the beloved, with the art of diagnosis and description. Sometimes he destroyed the existence of pervane, which represents the soul, in the fire of shem, which is the symbol of eternal beauty, and sometimes he brought these two symbols against each other through the metaphorical debate of reason and love. These poems, which reflect the mystical thoughts of Razi's understanding of tarik-i shuttar, centered on love, attraction and conversation, synthesized with worship, are rich in content as well as aesthetics in terms of literature. The symbols used in the mentioned poems as the moon, the sun and the beloved sometimes contain rich meanings such as divine light, absolute beloved, perfect master, the sublimity of the spirit and the atrophy of the soul, within the framework of mysticism. In order to show these rich meanings, information about Razi's life, mysticism, literary personality and poems and his three works are given in the article, and all of the fifty-seven couplet of the shem and parvane poems in the

[1] Dr. Bağımsız Araştırmacı (Mardin, Türkiye), veyselbasci77@gmail.com, ORCID ID**:** 0000-0003-1525-0355 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi**:** 21.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036597]

aforementioned works are examined together with their features and content. In addition, the poems in question were translated into Turkish and brought to the literature of Sufi literature.

Keywords: Sufism, Poem, Necmuddin-i Razi, Shem and Parvane

1. Giriş

Tasavvufi ve mistik akımlar Anadolu'da XIII. yüzyıldan itibaren gelişmeye başlamıştır. Moğolların başta Harezm ve Büyük Horasan'ı hedef alan çok yönlü saldırılarından zarar görmüş, kurulan mahallî Moğol yönetimlerinde öğretilerini açıklama veya yayma olanağı bulamamış veya kıtlık ve kuraklık gibi farklı sebep ve saiklerden ötürü dönemin katlanılamaz baskılarına maruz kalmış kimi sufi ve mutasavvıflar, aradıkları ortamı Anadolu'da bulmuş ve başta İran olmak üzere Ortadoğu'nun pek çok yerinden Küçük Asya denilen bugünkü Anadolu topraklarına gelmişlerdir. Selçuklular hâkimiyetindeki Anadolu'da görece özgür bir ortam ile karşılaşan bu muhacir mutasavvıflardan bazıları sultanlar tarafından himaye edilmiş, içlerinden bazıları da kendini bu sultanlarının sarayında bulmuştur. Şeyh Necmeddîn-i Razî (ö. 1256) de söz konusu nedenlerden ötürü Anadolu'ya hicret etmiş ve belli bir dönem Selçuklu sultanları tarafından himaye edilmiş muhacir mutasavvıflardan birisidir. Yaşadığı dönemde Necm-i Dâye olarak anılan Şeyh Necmüddîn-i Razî ağırlıklı olarak tasavvuf olmak üzere tefsir, dini bilimler ve Arapça dili üzerine birtakım eserler vermiştir. Razî'nin bu eserlerinden özellikle adı ile özdeş *Mirsâdü'l-İbâd*, *Mermûzât-ı Esedî* ve *Işk u Akl* adlı risalelerinde tasavvufi öğretiler ön plana çıkmaktadır. Adı geçen her üç eserde de Dâye, klasik tasavvuf edebiyatında önemli yer tutan şem'u pervâne şiirlerini işlemiştir. Mum ve kelebek anlamına gelen şem'u pervâneler, özellikle klasik doğu edebiyatlarında sıklıkla kullanılmış sembolik iki varlıktır. Âşığı temsil eden kelebek (pervâne), sevgiliyi temsil eden mum (şem') karşısında nefsini ateşe atmaktan çekinmeyen bir varlık olarak resmedilmiştir. Tasavvufi eserler başta olmak üzere şem'u pervâne şiirlerinde alegoriye sıkça başvurulmuş, şem' ilâhî nura, o nura kavuşup yok olmak isteyen sâlik de pervâneye benzetilmiştir. Kelebeğin mum ışığı etrafında her kanat çırpışında ona daha fazla yaklaşarak kendisini alevlere atmak suretiyle yok etmesi, sevdiğiyle yakıcı bir vuslata ermek şeklinde düşünülmüş ve bu düşünce şairler için orijinal bir ilham kaynağı olmuştur. Şem'in yanarak ışık vermesi, pervânenin de bu ışık çevresinde dönüp durması âşık ile mâşukun durumuna benzetilmiştir. Ayrıca şem' çeşitli kelimelerle oluşturduğu terkiplerde kinaye yoluyla *ay, güneş* ve *sevgili* anlamlarının yanı sıra *ilâhî nur, mürşid-i kâmil, Kur'an* ve *Hz. Muhammed* gibi tasavvufi ve dini mânalarda da kullanılmıştır. Kur'an-ı Kerim'de insanlar uçuşan kelebeklere benzetildiği gibi (Kariâ 101/4) hadislerde de kendini ateşe atmaya çalışan pervânelere teşbih edilmiştir. Bunlar şem'u pervâne konulu şiirler için önemli bir ilham, telmih ve istişhâd kaynağı olmuştur (Armutlu, 2010, s. 495).

Razî, başta Mirsâdü'l-İbâd adlı eseri olmak üzere, kaleme aldığı risalelerin değişik yerlerinde şem'u pervânelere farklı sıfat ve anlamlar yüklemiştir. Bazen pervâneyi azgın sıfatlı nefis olarak addetmiş bazen de mecazi varlığından kurtulup, hakikî varlıkta var olması şeklinde betimlemiştir. Şem'i ise hakiki bir varlık olarak ele almıştır (Armutlu, 2009, s. 886). Mermûzât-ı Esedî'de pervâneyi nefsine düşman şem'-sever bir varlık görürken (Kedkenî, 1352, s. 8) Işk u Akl adlı risalede ise şem'i, animizm tekniğiyle cemal nuruna sahip bir sevgili olarak aşığını karşılamaya koyulan bir unsur olarak ele almıştır (Tafazzulî, 1345, s. 11). Söz konusu üç eserinde, şem'u pervânelere farklı anlam ve sıfatlar yüklemiş olsa da genel olarak bu iki unsuru, tasavvuf çerçevesi içerisinde kalarak, birincil manasından kopmadan işlemiş, bunları bazen rivayet edilmiş hadislerden veya hadis-i kudsilerden neş'et bazen de ayet-i kerimelerden hareketle yorumlamayı tercih etmiştir.

Bu makalede ilk olarak Razî'nin hayatı, tasavvufi yönü, edebî kişiliği ve şiirleri ile mezkûr üç eseri hakkında bilgiler verilmiştir. Söz konusu üç eseriyle birlikte Razî'nin derlenmiş olan şiir mecmuasında yer alan ve tasavvuf edebiyatında önemli bir tür kabul edilen şem'u pervâne şiirlerinin tamamı, şairin bu şiirlere yüklediği anlamlarla birlikte incelenmiş ve izah edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca toplam elli yedi beyitten oluşan söz konusu şiirlerin tamamı tercüme edilmek suretiyle tasavvuf edebiyatı literatürüne kazandırılmıştır.

2. Necmüddîn-i razî'nin hayatı

Tam adı Ebubekir İbn-i Abdullah İbn-i Muhammed İbn-i Şâhâver İbn-i Enuşirvan İbn-i Ebi el-Necib el-Esedî el-Razî'dir. *Necmüddîn-i Dâye*, *Necmüd-dâye* ya da kısaca *Dâye* lakapları ile ünlüdür. Razî lakabından da anlaşılacağı üzere İran'ın kadim Rey şehrindendir. Doğum yılına ilişkin, tezkirelerde 1175 yılı belirtilmişse de bu yılın 1178 olduğunu savunanlar da vardır. Ancak Dâye'nin eserlerindeki bilgiler onun 1177 yılında doğduğunu göstermektedir (Baltacı, 2011, s. 40.). Tezkirelerde kendisi ile ilgili çok fazla bilgi bulunmayan Dâye hakkında ismi ile özdeşleşmiş tasavvuf edebiyatının başyapıtlarından olan Mirsâdü'l İbâd eserinde geniş bilgiler bulmak mümkündür. Bu bilgilerden anlaşılacağı üzere; ilk eğitimini Rey'de almış ve Moğolların Rey'i kuşatmasından önce Şam, Mısır, Irak, Hicaz, Horasan ve Harezm gibi bölgeleri ziyaret ederek buralarda farklı tasavvuf büyükleri ile görüşmüştür. Bu yıllarda en fazla etkilendiği mutasavvıflardan biri Harezm'de Moğollara karşı çarpışarak hayatını kaybeden Kübrevîye tarikatının piri, Şeyh Necmüddîn-i Kübra (ö. 1221)'dır. Şeyh Ebû Hafs Ömer es-Sühreverdî (ö. 1234) ve Kübra'nın halifelerinden Şeyh Mecdüddîn-i Bağdadî (ö. 1219-?-)'nin de manevi eğitiminde ciddi etkileri olmuştur (Baltacı, 2021, s. 16-17). Moğolların Rey sınırlarına dayanması ile gençlik yıllarını geçirdiği bu şehirden, ailesini ve çocuklarını bırakarak Hamedan'a geçen Dâye burada ailesinin katledildiği haberi ile sarsılmış ancak dönmeye de cesaret edememiştir. Mirsâdü'l İbâd'ta, "güç yetirilmediği takdirde kaçmak peygamberlerin sünnetidir" rivayetine sığınan Dâye'nin (Riyahî, 1383, s. 18-19) bu durumunu Molla Câmî (ö. 1492) *Nefahâtü'l-Üns* adlı eserinde de nakletmiştir (Camî, 2014, s. 817). Korku ve ümitle bir yıl Hamedan'da kalan Razî, 1221 yılında Erbil, Musul ve Diyarbekir üzerinden Anadolu'ya ayak basmıştır. Ailesini geride bırakıp ölüme terk ettiği ve savaştan kaçtığı için tarih boyunca eleştirilerden kurtulamamış ve bu tutumundan ötürü daima korkaklıkla suçlanmıştır. Öyle ki Kedkenî onun Şii karşıtı tutum ve düşüncelerini, kendisine yöneltilmiş olan söz konusu korkaklık eleştirilerini örtbas etmek için kullandığını ifade etmiştir. (Kedkenî, 1352, s. 17) Aynı şekilde İranlı tarihçi Ahmed Kesrevî'de bu tutumundan ötürü onu şiddetle eleştirenlerdendir (Kesrevî, 1322, s. 49-50).

Anadolu'da Malatya, Kayseri ve Sivas'a seyahat ederek, farklı tarihlerde bu menzillerde Mevlâna Celaleddin-i Rumî (ö. 1273) ve Sadreddîn-i Konevî (ö. 1274) gibi mutasavvıf şair ve alimlerle görüşmüştür. Kayseri'de görüştüğü Şeyh Ebû Hafs Ömer es-Sühreverdî'nin tavsiye mektubuyla Alâeddin Keykubad (ö. 1237)'ın sarayına yollanmıştır (Baltacı, 2021, s.16-17). Kayseri'de iken mürit ve talebelerinin ısrarı ile yazmaya başladığı Mirsâdü'l-İbâd eserinin ilk nüshasını Sivas'ta Alâeddin Keykubad'a ithaf eden Dâye, sultanın iltifatına mazhar olmuş ve bu ithafı için de yüklü miktarda bağış almışsa da beklediği uzun süreli maddi ve manevi ilgiyi tam anlamıyla görememiştir. Bu arada Sivas'ta iken bir başka sufi şair Evhadüddîn-i Kermanî (ö.1238) ile bir hângâhta görüştükleri ve aralarında murakabe ile konuştukları da rivayet edilir (Bayram, 2008, s. 162). Sivas'ta beklediği ilgili göremeyen Dâye, 1224 yılında talebe ve müritleri ile Erzincan'a geçmiştir. Bir süre müritleriyle birlikte Erzincan'daki tekke ve zaviyelerde kalan Dâye, Mengücekoğullarının hâkimiyeti altındaki bu şehirde II. Alâeddin Davut Şah b. Fahreddin Behram Şah (ö. 1229 sonrası) ile yakınlık kurmuştur. Edebiyata ve Farsça şiirlere ilgi duyan Davut Şah'tan etkilenen Dâye, kısa bir süre onun sarayında kalmıştır. Bu süre zarfında Mermûzât-ı Esedî Der Mermûzât-ı Davudî adlı eserini Davut Şah'a ithafen kaleme almıştır.

Erzincan'dan Ermenistan, Tiflis ve Azerbaycan'a oradan da Bağdat'a geçen Dâye 85 yaşında burada vefat etmiştir (Baltacı, 2011, s. 70). Vefat tarihi kesin bilinmemekle birlikte çeşitli kaynaklar ve araştırmacılar farklı tarihler rivayet etmişlerdir. *Mecmu' el-Fesihî* adlı tezkirede 1244 yılında vuku bulan olaylar kısmında Dâye'nin vefat ettiği yazılı olsa da (Riyahî, 1383, s. 27) birçok tezkire ve kaynak onun 1256 yılında Bağdat'ta vefat ettiği ve Şünûziyye Mezarlığında Serî es-Sakatî (ö. 865) ile Cüneyd-i Bağdâdî (ö. 909) gibi mutasavvıfların kabirlerine yakın bir yere defnedildiği hususunda ortak bilgiler paylaşmıştır (Baltacı, 2021, s. 19).

3. Tasavvufi yönü

Dâye, Kübrevîliğe intisab etmiş mutasavvıf bir şair ve müelliftir. Eserlerinin büyük bir kısmını da tasavvuf alanında kaleme almıştır. Ancak eserlerinde tasavvuf dışında tefsir, akâid, hadis, ahlâk, kelâm ve felsefe gibi konuları da işlemiştir. Küçük yaşlardan itibaren iyi bir eğitim sürecinden geçmiş, ilme olan düşkünlüğü, ömrünün büyük bir kısmını seyahatte geçirmesi, seyahat ettiği değişik yerlerde farklı alim ve ariflerin hizmetinde bulunarak, sohbetlerinden feyizlenmiş olması da Dâye'nin, tasavvufi kişiliğinin şekillenmesinde etkili olmuştur. Özellikle Sühreverdî, Kübra, Bağdadî ve Ebî Bekr el-Irakî (ö.?) gibi mutasavvıfların Dâye'nin tasavvufi kişiliğinin oluşumunda yadsınamaz payı vardır. Eserlerindeki üslubu onun temelde âşk, cezbe ve muhabbet yolu olan ve aynı zamanda Kübrevîlikteki on usulden birisi kabul edilen "tarik-i şuttâr"a yakın olduğunu gösterir. Ancak o ibadet, salih amel, mücâhede ve riyazet gibi konularda da oldukça hassastır (Baltacı, 2021, s. 19-21). Dâye'nin tasavvuf anlayışı "âşk ve ibadetin" bir sentezidir. Zira o bir taraftan şeriat kurallarının yerine getirilmesi konusunda hassas iken öbür taraftan ilâhî âşkı marifet ve seyr ü süluk mertebelerinin kaçınılmaz gayesi bilmektedir. Ona göre tasavvufta üç şey gereklidir. Birincisi "yüce yaratıcının illetsiz inayetidir" ki bu cezb makamına erişmiş ariflerin yegâne vesilesidir. İkincisi "şeriat erkânı ile ameli" ki bu da İslam tasavvufunda daha ziyade zahid ve abidlerin yöntemidir. Üçüncüsü de "tarikat adâb ve erkânının yerine getirilmesi" ki bu da daha ziyade tekke kültüründen gelmektedir (Riyahî, 1383, s. 30). Bu üçlü sentez çerçevesinden bakıldığında Dâye bazen vahdet ikliminde fenâ âlemine gark olmuş ve ateşe atılmaya hazır deli-divâne bir pervâne gibi kendinden geçmiş bir sufi olarak görülür. Bazen de varlık ve yaratılış konusunda hem kendinden önceki isimlerin söylediğini rivayet eder hem de kendi keşif ve şühûduyla elde ettiği bilgileri paylaşır. Bazen de süluk ehli bir mürit gibi dinin ibadetlerini, evrâd ve ezkâra devamlılığı ve şeriatın bütün şartlarını yerine getirmenin önemini vurgular (Baltacı, 2021, s.21).

Dâye'nin tasavvuf anlayışında mutasavvıflar, "zahidan" ve "meczuban" olarak ikiye ayrılırlar. Ona göre bir sâlikin maksada ulaşması için kendisinde bu her iki vasfı bulundurması gerekir. Salik namaz, oruç hac, zekât gibi ibadetlerin yanında keşif, keramet, vecd, şevk ve cezbe gibi hallere de sahip olmalıdır. Bu hâller yukarıda ifade ettiğimiz sentezin bir yansımasıdır. O bir taraftan Kuşeyrî (ö. 1072), Hucvirî (ö. 1072-?-) ve Gazzâlî (ö. 1111) gibi sahvı önemseyen müelliflere müracaat ederken diğer yandan Hallâc-ı Mansur (ö. 922), Beyâzîd-i Bistâmî (ö. 892-?-), Ebû Said Ebü'l-Hayr (ö. 1049) ve Ebû Osman el-Hirî (ö. 910) gibi sufilerin şathiyat olarak nitelendirilen sözlerini aktarır, görüşlerine yer verir ve Ebü'l Hasan Harakânî (ö. 1033) gibi sufilerin "sufi mahluk değildir" gibi sözlerini savunan risaleler yazar. Şathiyatta bulunmuş bu sufileri, içinde bulundukları "hâl" ile değerlendirir ve onların bu hususta mazur görülmelerini söyler. Öte taraftan İbn-i Arabî (ö. 1240)'nin vahdet-i vücud fikrini benimsemiş olan sufilere ise yakınlık gösterir, varlığın mertebeler halinde var olması gerektiğini savunur. Esma ve tecellilerin insanın hakikatini oluşturduğunu belirterek hilafet anlayışına ayna tutar. Tasavvuftaki devir fikri, fenâ, bekâ ve Hakk'a vasıl olma gibi konuları işler (Baltacı, 2021, s.21-23, Riyahî, 1383, s. 30). Dâye, âşk ve cezbe yolunu takip eden bir sufi olsa da Eş'ariyye düşüncesine ve Ehli Sünnet ekolüne sıkı sıkıya bağlı bir mutasavvıftır. Ehli Sünnet dışındaki mezhep ve gruplardan özellikle Mutezile, Kerramîye,

Müşebbihe ve Mücessime gibi grupları reddetmiş, Rafizileri ise küfür ve bi'dat ehli olmakla nitelemiştir. Aynı şekilde, akıl ve âşkın ezeli kavgasında âşktan yana tavır almış ve aklı, akılcılığı ve kimi yerlerde de felsefe ile uğraşanları da zındıklıkla suçlamıştır. Başta Ömer Hayyam (ö. 1132-?) olmak üzere (Kanberî, 1384, s. 41) büyük müfessir İmam Fahreddîn-i Razî (ö. 1210)'yi de pek çok kez eleştirmiştir (Riyahî, 1383, s. 28-29).

Dâye, tasavvufta Şeyh Necmüddîn-i Kübra ve Kübra'nın halifelerinden Şeyh Mecdüddîn-i Bağdadî'nin takipçisi ve müritlerindendir. Dolaysıyla gerek Irak'ta bulunduğu yıllarda olsun gerekse Anadolu'da kaldığı senelerde olsun Kübrevîye tarikatının devam ettiricisi ve önemli pirlerinden birisi kabul edilir (Riyahî, 1383, s. 30) ancak onun bu tarikat ve geleneğe katkısı, arkasından bıraktığı halifelerle değil daha çok eserleriyle olmuştur (Baltacı, 2021, s. 20). Manevi makamının yanında makam ve şöhrete düşkünlüğü de olan Dâye, farklı eserlerinde kendi kerametlerinden de söz etmektedir.

4. Edebî kişiliği ve şiirleri

Şeyh Necmüddîn-i Dâye eserlerini Farsça ve Arapça kaleme almıştır. Her iki dilde de oldukça başarılıdır. Özellikle Hicri VI. ve VII. yüzyıl klasik Fars nesrinde kendi devrinin öncülerinden kabul edilir. Onun eserleri Farsça tasavvuf eserlerinin en güzide ve en nefis örneklerindendir (Riyahî, 1383, s. 64). Üstat Bediüzzaman Fürûzanfer onun özellikle Mirsâdü'l İbâd'taki sade nesir (nesr-i sade veya mürsel) sanatını "sihr-i mutlak" olarak niteler (Fürûzanfer, 1385, s. 48). Farsça üslub biliminin duayen isimlerinden Melik-i Şuarâ Bahar'a göre; Dâye'nin en önemli eseri Mirsâdü'l İbâd, her ne kadar Hicri VII. yüzyılda yazılmış olsa da Hicri VI. yüzyıl yazım ve nesir özellikleri taşır. Ona göre kitabın özellikle nesir kısımları Hace Abdullah Ensarî (ö. 1089) ve İmam Gazzâlî'nin üslubuna yakındır ya da bu iki ismin üslubu arası eklektik bir tarzda (nesr-i beynâbeynle) yazılmıştır (Bahar, 1389, s. 21). Nesir ve nazım sanatını aynı güç ve güzellikle kullanan Dâye bu açıdan Sadî-yi Şirazî (ö. 1292)'ye de benzetilmiştir. Ancak Kedkenî'ye göre Dâye'nin şiir yeteneği nesir yeteneğinden daha düşüktür (Kedkenî, 1352, s. 26). Dâye, hatta tasavvufi tefsirinde bile ayetleri yorumlarken görüşlerine şiirle şahit getirmekten geri durmaz. Hakkında yapılan araştırmalarda eserlerinin çeşitli yerlerinde kendisine ait olduğu tespit edilen, çoğu rubâi, kaside, kıt'a, gazel ve bir mesneviden oluşan altı yüz elliden fazla beyit vardır (Baltacı, 2011, s. 78). Dâye'nin toplu şiirleri ilk olarak 1984 yılında Mahmud Müdebbirî tarafından Tahran'da bir mecmuada toplanmış ve yayınlanmıştır. Bu şiir mecmuasında toplam 391 beyit mevcuttur (Mudebbirî, 1363, s. 4). 2015 yılında Kazım Muhammedî tarafından yeniden yayınlanan şiir mecmuasındaki beyit sayısı ise bu sayının iki katıdır ki bunda Dâye ait olan farklı tezkirelerdeki şiirlerin toplanması etkili olmuştur. Ancak belirtmek gerekir ki her iki çalışmada da Dâye'nin kendisine nispet verilen şiirlerin aidiyet hususları yeterince incelenmemiştir (Mirefzelî, 1395, s. 71). Ayrıca son dönemde yapılan bilimsel çalışmalar sayesinde Dâye'nin farklı tezkirelerde yer alan yeni şiirleri de tespit edilmiştir (Hatemi-Sakît, 1396, s. 52-54). Dâye, kendi döneminden önceki şairlerin şiirlerinden yararlandığı gibi çağdaşı şairlerin şiirlerini de eserlerinde sıklıkla kullanmıştır. Şiirde daha ziyade Senâî (ö. 1131-?-)'nin etkisinde olduğu gözlenen Dâye (Bahar, 1389, s.22), Ömer Hayyam ve Firdevsî (ö. 1020 -?) gibi şairlerin şiirlerinden de örnekler getirmiştir. Her ne kadar onun şiiri bahsi geçen şairler kadar kuvvetli değilse de yine de Fars şiirinin inceliklerini kullanma hususunda en az Aynülkudât Hamedanî (ö. 1131), Baba Efzel-i Kaşanî (ö. 1268-?-), Cemaleddîn-i İsfehanî (ö. 1192) gibi şair sufilerin şiirleri kadar etkili ve estetiktir. Kendisinden sonrakilere göre çok güzel şiir yazmış, vezin ve kafiyeleri öncekiler gibi doğru ve yerinde kullanmıştır (Bahar, 1389, s. 22). Eserlerinde kime ait olduğu bilinmeyen şiirlerde mevcuttur. Ayrıca Dâye'nin doğu

İran bölgesinin mahallî lehçesiyle iki beyitlik bir fehleviyatının[2] olduğu -ki bunun da muhtemelen Rey şehrinde kullanılan ağızla söylendiği- rivayet edilmiştir (Riyahî, 1383, s. 67). Farklı kaynaklarda ona nispet verilen şiirler olduğu gibi onun şiirleri de kendinden sonraki bazı sufi şairlere nispet verilmiştir. Örneğin *Işk u Akl* risalesinde yer alan, *"Âşk geldi ve aklı yağmaladı, ey gönül sen bu müjdeyi can-ı gönülden kabul et"* (Tafazzûlî, 1345, s. 10) matlaı ile başlayan şiir, bazı kaynaklarda Şah Nimetullah-ı Velî'ye (ö. 1431) nispet edilmiştir.[3]

Necmüddîn-i Dâye'nin kendi eserlerinde yer alan şiirler dışında *Haft İklim, Mûnisü'l Ahrâr, Ateşkede-yi Azer, Nefahâtü'l-Üns, Riyazü'l Arifîn* gibi tezkirelerde ona nispet verilmiş dağınık şiirlerde mevcuttur. Örneğin *Munisü'l Ahrâr*'da Razî'ye nispet edilen bir gazel, makaleye konu bir şem'u pervâne gazelidir. Bu gazel Razî'nin şem'u pervâne şiirlerine ilgisini göstermesi bakımından da oldukça önemlidir. Bu şiirde kendisini yanma yönüyle bir şem'e (muma), kavrulma yönüyle de bir pervâneye (kelebeğe) benzeten şair, mecazî sevgiliye ancak benlikten ve varlıktan vazgeçilmekle aynı şekilde iki cihana teveccüh edilmediği takdirde kavuşulacağını belirterek, nefsin öldürülmesi için gerekli olanları şöyle sıralıyor:

من سوخته دل تا کی چون شمع سر اندازم — وز سوز دل خونین در جان شرر اندازم
درد دل من هر دم از اشک گـذر گیـــرد — در شهر ز عشق تو صد شوروشر اندازم
هرشب من بیچـاره تـــا وقت سپیده دم — بر خاک سر کویت تـــا کی گهـر اندازم
شمعـــــا من دیوانه تـا چند چو پروانه — در آتش عشق تـو شهبـــال و پر اندازم
هر تیر بـــلا شاهـا که انداخته ای بر من — جـان را هدفش کـــردم بار دگر اندازم
یک بار چو پروانه جان بر کف دست آرم — خود را ببرت جانـا بـــاشد که در اندازم
هستی چو نمی گنجد دربـــارگـه وصلش — هستی خود و کـونین یکـــباره بر اندازم
یک شب تو حریفم شو مهمان شریفم شو — زر را چـه محل باشد تا بر تو زر اندازم
جان پیش کشم حالی گر ز آنکه قبول افتد — در پات بشکرانه دستـــار و سر اندازم
عمری من سر گشته سرباز بـــکوی وصل — بـردار نقاب از رخ تـــا یک نظر اندازم
زآن باده دهم ساقی کاین هستی من بـــــاقی — از سطوت آن بـاده از خود بدر اندازم
من نجم و تو خورشیدی من فانی و تو باقی — وز نـــــور تجلّیت زیر و زبـر اندازم

Ben ki gönlü yanmışım, daha ne kadar şem' gibi başım öne düşecek? Kanlı kalpten gelen âh ile cana daha ne kadar ateş düşecek? / Gönlümün derdi her an yeni bir gözyaşına (damlaya) bulanır[4]*, şehirde senin âşkından yüz fitne-fesad çıkarır / Biçare olan ben, her gece sabaha dek, senin yolunun toprağına daha ne kadar inciler dökeceğim?* [5]*/ Ey şem'! Pervâne gibi divâne olan ben, daha ne kadar senin âşkının ateşine kolumu, kanadımı atacağım? / Ey sevgili! Bana attığın her bela okuna canımı siper*

[2] Fehleviyatlarla ilgili geniş bilgi için bkz. Zerkanî, S. M. (1388). *Tarih-i edebî-i İran ve kalemruyî zeban-ı farisî*, s.293-295, İntişarat-ı Suhen. Aynı şekilde bkz. Ezkaî, P. (1375). *Baba tahirnâme, Hifdeh goftar ve gozine-i eş'ar*, s. 77-80. İntişarat-ı Tus.

[3] (https://ganjoor.net/shahnematollah/ghazalshv/sh461/).

[4] Gözyaşı tanecikleri, mumun eriyerek oluşturduğu damlalara benzetilmiştir.

[5] nci dökmek, burada gözyaşından istiaredir. Aynı zamanda beyaz mumun eriyen damlacıklarını hatırlattığından beyitte iham-ı tebâdür sanatı söz konusudur.

ettim, bir kez daha ederim / Pervâne gibi tekrar canımı avucumun içine alırım, ola ki ey sevgili! O benliği benden alır da atarım / Varlıkla onun vuslat sarayına erişmek mümkün değildir, kendi varlığımı da iki âlemin varlığını da bir anda silip atarım / Bir gece karşıma sen geç, bir gece değerli misafirim sen ol, (o vakit) altın ne ki, üzerine altınlar saçarım / Canımı yoluna sererim eğer kabul edersen, şükrü eda için ayağının önüne sarığı da başımı da koyarım / Bir ömür senin vuslat sokağına başımı verdim, kaldır artık yüzünden örtüyü de bir nazâr kılayım / Ey saki! O şaraptan sun bana (zira) varlığım henüz bakîdir, (sun ki) o şarabın etkisiyle kendimden geçeyim / Ben Necm'im[6] *sen de güneş, ben fanîyim sen bakî, senin nur-ı tecellinle (şu benliğimi) mahvedeyim* (Riyahî, 1383, s. 52-53).

Dâye'nin şem'u pervane metaforuyla ilâhi sevgiliye seslendiği bu gazeli dışında adı geçen şiir mecmuasında rubâi kalıbında söylenmiş benzer şiirlere de rastlamak mümkündür ki bu rubâiler, makaleye konu üç risalede yer almayan şem'u pervâne rubâileridir. Mezkûr rubâiler, aşağıdaki şekildedir:

شمع ار چـــــه چو من داغ جــدایی دارد بـــا گریه و سوز آشنایی دارد

سر رشته ای شمع به که سر رشته ای من کآن رشته سری روشنایی دارد

Şem'in de benim gibi hicran acısı vardır / Gözyaşı döküp âh etmeye aşinâlığı vardır / Şem'in başındaki fitil benim başımdaki fitilden daha iyidir / Zira onun fitilinin ucunda bir nuru vardır (Müdebbirî, 1363, s. 15, Camî, 2014, s. 817).

ز آن پیش که نور بر ثـریا بستند وین منطقه بر میـان جوزا بستند

در عهد ازل بسان آتش بر شمع عشقت به هزار رشته بر ما بستند

Süreyya yıldızına nur yazılmadan evvel / İkizler burcunun ortasına sınır çizilmeden evvel / Ezel günü şem'de yanan ateş gibi / Senin âşkını bin ip ile bize yazdılar (Müdebbirî, 1363, s. 17).

شمـــــــــع ازلی دل منّت پـــروانه جان همه عالمی مرا جانانه

از شور سر زلف چو زنجیر تو خاست دیـوانگی دل من دیـــوانه

Pervânenin minnet gönlü, bir şem'i ezelidir / Sen tüm âleme cansın, bana ise canan / Ben divânenin gönlü / Senin zincir misali zülfünün kıvrımıyla delirdi (Müdebbirî, 1363, s. 25).

ای عـــاشق اگر به کوی ما گام زنی هر دم باید که ننگ بر نام زنی

سر رشته روشنی به دست تو دهند گر تو آتش چو شمع در کام زنی

Ey âşık, eğer bizim sokağımıza uğrarsan / Durmadan adını kötüye çıkarman gerek / Sen de eğer şem' gibi ateşler içinde kalırsan / O nurdan fitilin ucunu senin eline bırakırlar (Müdebbirî, 1363, s. 26).

Dâye, yukarıdaki beyitlerde de görüldüğü üzere şiirlerinde genellikle "Necm" mahlasını kullanmıştır. Ancak Işk u Akl risalesindeki bir şiirinden de anlaşılacağı üzere bazı şiirlerinde "Necma" ya da "Necm-i Razî" ya da sadece "Razî" gibi mahlaslar da kullandığı olmuştur (Tafazzulî, 1345, s. 97). Rubâilerinde de "Dâye" mahlasını kullandığı görülmüştür (Mudebbirî 1363, s. 12). Dâye'nin *et-Te'vîlâtü'n- Necmiyye*, *Menârâtü's-Sâirîn, Risaletu't-Tuyûr, Sirâcu'l-Tulûb, Şerhu Kavli'ş-şeyh Ebi'l-Hasan el-Harakânî, Matâli'ul-İmân, Hasretu'l-Mülûk ve Tuhfetü'l-Habîb, Süluk-i Erbâin* gibi Farsça ve Arapça başka eserleri de vardır.

[6] Şair burada dinin yıldızı anlamına gelen 'Necmüddîn' ismini kısaltarak 'Necm/Yıldız' kelimesini mahlas olarak kullanmıştır.

5. Klasik tasavvuf edebiyatında şem'u pervâne şiirleri

Klasik tasavvufta şem'u pervâne metaforuna değinen ilk sufi şairlerden birisi Ebû Talib-i Mekkî'dir. Ancak Mekkî'nin, şiirlerinde bu ilişki ahlâkî temeller üzerine oturtulmuş bir ilişkidir. Bu ilişkiyi alegorik âşk şeklinde, marifet kuramı, hakkü'l-yakîn derecesi ile tasavvufi yorumuyla ele alan ilk sufi şair ise Hallâc-ı Mansûr'dur (Pürcevâdî, 1382, s. 8). Hallâc, pervanenin ateş ile olan ilişkisine *Kitâbü't-Tavâsîn*'de yer vermiştir. Bu eserde pervâne, ateşten haber getirmek için ateşe doğru uçar ve ışığın etrafında sabaha kadar döner, sonra nazlanıp övünür, vuslatta kemâle ulaşacağı için gururlanır. Pervâne ışığa doymaz, onunla yetinmez. Hararetli bir şekilde kendini alevlere atmak ister. Ateşin etrafında dönerek uçan pervâne, nihayetinde kendisini ateşe atarak yanar ve yok olur. Renksiz, resimsiz, cisimsiz ve unvansız bir hale gelir (Armutlu, 2009, s. 881). Pervânenin bu hikâyesini Ahmed Gazzâlî'de *Sevanîhu'l-Uşşâk*'ta nesir halinde ele almıştır. O da pervâneyi âşık ateşi ise mâşuk olarak niteleyerek eserine âşıkâne bir özellik kazandırmıştır. Aynülkudât Hamedanî'de *Temhîdât* adlı eserinde pervâne ve ateş temsiline yer vermiş ve pervânenin âşkını evrensel bir âşka dönüştürmüştür (Armutlu, 2010, 496). İran edebiyatında Meybûdî, Şehâbeddin Sem'ânî (ö. 1140), Rûzbihân-ı Baklî (ö.1209), Senâî, Fakîh-i Kirmânî (ö. 1371), Kasım-ı Envâr (ö. 1433-?-) ve Saib-i Tebrizî (ö. 1676) gibi şairler de aynı şekilde şem'u pervânenin âşk hikâyesini işlemiş şairlerdir. Bu şairler dışında İranlı birçok şairin mesnevisinde fazlaca uzun olmayan şem'u pervâne manzumeleri de mevcuttur ki bu manzumelerin çoğu münazara şeklinde kaleme alınmıştır (Öztürk, 2019, s. 124-127). Örneğin XII. yüzyılın ünlü mutasavvıflarından Ferîdüddîn-i Attâr (ö.1221) da şem'u pervâne hikâyesini işlemiş şairlerdendir. Attâr *Mantıku't-Ṭayr* adlı eserinde bu hikâyeyi aşağıdaki şekilde ele alır:

یـک شبی پروانگـــــان جمع آمدند — در مضیقی طـالب شمـــع آمدند
جـملـــــــه می گـفتن می بـاید یـــکی — کـــاو خبر آرد ز مـــطـلوب اندکی
شد یـــــــکی پروانه تـا قصری ز دور — در فضایِ قصر یـافت از شمـــع نور
بـــــــاز گشت و دفـتر خود باز کرد — وصف او به قـدرِ فـــهم، آغاز کـرد
نـــــاقدی کو داشت در جمـع مهی — گـــفت او را نیست از شمع آگـهی
شد یـــــکی دیگر گذشت از نـور در — خـــویش را بـر شمـع زد از دور در
پـــــــرزنـــان در پرتـــوِ مطلوب شد — شمع غالب گشت و او مغلوب شد
بـــــاز گشت او نیز و مشتی راز گفت — از وصالِ شمع شرحی بـــازگـــفت
ناقدش گفت این نشان نیست ای عزیز — همچو آن یک کی نشـان داری تو نیز
دیگری برخاست می شد مستِ مست — پای کوبان بـــــر سرِ آتـش نشست
دست درکـــــش کـرد با آتش به هم — خویشتن گم کـرد با او خوش به هم
چون گـــــرفت آتش ز سر تـا پای او — سرخ شد چـون آتشی اعضـــای او
نـاقدِ ایشـــــــان چو دید او را ز دور — شمع با خود کرده هم رنگش ز نـــور
گفت این پروانه در کـــار است و بس — کس چه داند این خبردار است و بس

Bir gece pervâneler daracık bir yerde toplanıp şem' ararlar / Hepsi birden, 'bize aradığımız şeyden az da olsa haber getirecek birisi gerek' derler / Pervânenin biri uzaktaki bir köşke uçar hemen,

> *köşkte yanmakta olan bir şem‘ görür / Geri döner ve konuşmaya, algıladığı kadarıyla şem‘i anlatmaya başlar / O yüce pervâne topluluğunda bulunan bir kınayıcı pervâne; ‘bu şem‘den anlamıyor’ der / Başka bir pervâne ise nurdan geçerek kendisini uzaktan şem‘e atıverir / Kanatlarını çırparak sevgilinin ışığına dalar, şem‘ galip o ise mağlup olmuştur / Geri döner; o da bir miktar sırlar söyler, şem’in vuslatından bahseder / Tenkit edici, ‘azizim, bu dediklerin şem‘i anlatmıyor, belli ki sen de öbür pervâne gibi şem‘den anlamıyorsun’ der / Derken başka bir pervâne kanatlanır, sarhoş bir halde, güle oynaya kendini şem‘in ateşine atar / Ateş ile birbirlerine sarılırlar, ateşle bir güzel kendilerinden geçerler / Ateş, pervâneyi tepeden tırnağa sarar, pervânenin vücudu ateş gibi kızarmaya başlar / Kınayıcı pervâne, uzaktan şem‘in pervâneyi alevleriyle kendi rengine boyadığını görünce; / ‘İşte işi bilen tek pervâne, bu pervânedir, sadece bu! Onun dışında şem‘den anlayan, şem‘den haberdâr olan yoktur’ der* (Kedkenî, 1383, s. 415).

Pervânenin ateşte yanması, canını veren âşık olarak ortaya çıkması ve azap görmesini Attâr, *Esrarnâme* adlı eserinde de işlemiştir. Özellikle aşığın azap görmesi konusu üzerine duran Attâr, Esrarnâme’deki temsili hikâyede Aynülkudât Hamedânî’nin mevcudata duyduğu evrensel âşkı da işlemiş ve Hamedânî gibi bu âşkı felsefî bir bakış açısıyla ele almıştır (Armutlu, 2009, s. 881). Sadî-yi Şirazî’de Attâr’ın anlatımlarına yakın bir şekilde şem‘u pervâne temsilinden yararlanmış ve gerek *Bostan* gerekse *Gülistan* adlı eserlerinde bu hikâyelere yer vermiştir (Yusufi, 1363, s. 114). Attâr ve Sa‘dî’nin şem‘u pervânelerinde kullandıkları mazmun ve motifler daha sonra yazılan mesnevilerde de büyük ölçüde geliştirilerek işlendiği gibi müstakil şem‘u pervânelere de kaynaklık etmiştir (Armutlu, 2010, s. 498). Şem‘u pervâne hikâyeleri bağımsız bir mesnevi halinde ilk defa XV. yüzyılın sonlarına doğru yazılmaya başlanmıştır. Tasavvufi eserler başta olmak üzere yazılan bu şem‘u pervâne manzumelerinde alegoriye sıkça başvurulmuştur. Bu manzumelerin çoğunda şem‘ ilâhî nura, o nura kavuşup yok olmak isteyen sâlik de pervâneye benzetilmiş, böylelikle çeşitli sembollerle tasavvufun özüne ilişkin anlatımlar zenginleştirilmiştir. Fars edebiyatı içerisinde doğup gelişen şem‘u pervâne şiirleri ileri ki asırlarda Türk şairlerine de ilham kaynağı olmuş böylelikle birçok tasavvufi eserin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu minvalde Fehmî (ö.?) Şebüsterî-i Niyâzî (ö. 1529), Lâmiî Çelebi (ö. 1532) Kalkandelenli Muîdî (ö. 1585) ve Zâtî (ö.1546) gibi klasik Türk edebiyatı şairlerinin oldukça güçlü şem‘u pervâne manzumeleri mevcuttur (Armutlu, 2010, s. 497).

6. Mirsâdü’l-ibâd mine’l mebde’i ile’l meâd’ta şem‘u pervâne şiirleri

Mirsadû’l-İbad, Dâye’nin Farsça kaleme aldığı, kendi ismi ile özdeşleşmiş en ünlü tasavvuf eserlerindendir. Sâlikin şeriat ve tarikat büyüklerinin gözetiminde başlangıçtan (mebde‘) nihâyete (meâd) kadar olan yolculuğunu anlatır (Baltacı, 2011, s. 90). İçindeki tasavvufi öğretilerin yanı sıra sahip olduğu edebî üslup ve Farsça-Arapça şiir örnekleri açısından da son derece zengin bir eserdir. Yaratılış mertebeleri ile bu mertebelerin kökenleri, nübüvvet ve dinin farklı boyutları, tasavvuf adâb ve erkânı, rüya ve müşâhedelerin, zikirden kaynaklanan ve ona eşlik eden nurun farklı renklerinin tahlili, insanın bâtınî sureti, lâyıkıyla yapıldığında farklı iş ve mesleklerden kazanılan mânevî faydalar eserde ele alınan başlıca konular arasındadır (Okuyan, 2006, s. 496). Mirsâdü’l-İbâd, beş ana bölüm ve kırık ara fasıldan ibarettir. Dibacesinin mukaddimeye ayrıldığı kitabın ikinci ana bölümü, insan ve dünyanın yaratılışıyla ilgilidir. Kitabın yarısına yakın kısmını içeren üçüncü bölüm ise tasavvuf inançları ile insanoğlunun yaşam ihtiyaçlarını konu edinmektedir. Dördüncü bölümde dört mevsimin mahiyetiyle birlikte insanoğlunu bekleyen ahiret boyutuna değinilmiştir. Kitabın beşinci ve son bölümde ise Adem’in yaratılışının yanı sıra padişah ve toplumun önde gelen şahsiyetlerinin dinî ve ahlâkî vazifeleri, tasavvufi bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Her faslın başında konu ile ilgili Kur’an ayeti veya hadis-i şerifler zikredilmiştir. Tasavvuf düşüncelerine ayrılan kısımlar, sembolik ve alegorik öğeler kullanılarak anlatılmıştır ki bu da eseri edebî açıdan son derece akıcı kılmıştır. Nesirle yazılan cümleler, şiir âhengine bürünerek armonik bir üslup modeline dönüşmüştür. Nesirle anlatılanlar şiir örnekleri ile güçlendirilmiş, hemen hemen her düşünceye bir şiir örneği verilmiştir. Öyle ki okuyucuyu zihnen şiir

okumaya hazırlar gibi cümleler kullanan Dâye, bazen nesirde kullandığı kavramları nazım kısımlarında da tekrar etmiştir (Riyahî, 1383, s. 83). Her faslın sonunda Hz. Peygamber ve ashabına selam ve salat gönderilerek, fasıldan çıkılmıştır. Eserin değişik yerlerinde Ebû Said Ebü'l-Hayr, Hayyam, Senaî, Firdevsî, Gazzâli, Aynülkudât Hamedanî, Baba Efzel-i Kaşanî, Cemaleddin-i İsfehanî gibi İranlı şair ve mutasavvıflarından 128 beyit şiir alıntılanmıştır. Toplam 455 beyit şiirin yer aldığı eserde 175 beyti Dâye'nin kendisine ait şiirlerdir. 140 beyit şiirin ise kime ait olduğu bilinmemektedir (Riyahî, 2011, s. 167). Dâye bu eserinde kendinden önceki dönemlerde yazılmış tasavvuf kitaplarını müphem ve anlaşılmaz bildiğinden o tür kitapları referans almamıştır. Sadece birkaç yerde Hucvirî (ö. 1072 -?-)'nin *Keşfü'l-Mahcûb*, Meybûdî (ö. 1126'dan sonra)'nin *Keşfü'l-Esrâr*, Ahmed Gazzâlî (ö. 1126)'nin *Sevanihu'l-Uşşâk*, Ebû Talib-i Mekkî (ö. 996)'nin *Kutü'l-Kulûb* ile tekke kültür ve tasavvufunda önemli bir eser olarak kabul edilen Ebû Said Ebü'l-Hayr'ın *Esrarü't- Tevhid* adlı menâkıbnâmesinden kaynak belirtmeden alıntılar yapmıştır.

Dünyanın faklı kütüphanelerinde yaklaşık altmış yazması bulunan eser ilk kez 1933 yılında Necmüddevle tarafından taşbaskı şeklinde yayınlanmıştır. 1960 yılında 126 sayfalık mukaddime ile M. Emin Riyahî tarafından eksiksiz yayınlanan eser, 2010 yılında Ekrem Rahmanî ve Ali Rıza İkdamî tarafından 895 sayfalık geniş bir şerh çalışması şeklinde tekrar yayınlanmıştır. Bu çalışma M. Emin Riyahî'nin çalışmasından sonra Dâye üzerine bugüne dek yapılmış en kapsamlı çalışmalardan biridir (Rahmanî- İkdamî 1389, s. 13). Mirsâdü'l-İbâd, beylikler döneminden günümüze çeşitli tarihlerde Türkçe ve Osmanlıcaya da çevrilmiştir. En eski çevirilerinden birisi II. Murad (ö. 1451) dönemi sufilerinden Kasım b. Mahmud Karahisârî (ö. 1486) çevirisidir (Kavak, 2010, 31-35). Eser, 2013 yılında Halil Baltacı tarafından modern Türkçeye kazandırılmıştır.

Dâye Mirsâdü'l-İbâd adlı eserinin değişik yerlerinde şem'u pervâne sembollerine yer vermiştir. Bazen aşağıda olduğu gibi bir gazel kalıbında bazen de rubâi kalıplarında bu sembolü kullanmıştır. Aşağıdaki gazelde arınmış ruhları ilâhi sıfatlara bürünmüş âşıklar şeklinde tasavvur etmiş olan Dâye'ye göre ezelden beri insanda ilâhi âşktan alevler vardır ve o alevlere gark olanlar asla dünyaya meyletmezler. Âşıklar yahut sâlikler, Hakk'ın celâl tecellilerinin kıvılcımlarını bulma mutluluğuna erişirlerse şayet işte o zaman bütün varlıklarını o mutlak nurla aydınlatır, yanan alevler içerisinde tıpkı pervâneler gibi kendi varlıklarını, alevin ya da şem'in varlığında yok ederek, gerçek varlığın kendi yokluklarında olduğunu kabul ederler ki bu makam Dâye'ye göre pervâneye has kılınmış fenâ makamıdır:

هر کـرا این عشقبـــــازی در ازل آموختند — تا ابد در جان او شمعی ز عشق افـروختند

وان دلی را کز بـــــرای وصل او پـرداختند — همچو بازش از دو عالم دیده ها بر دوختند

پس درین منزل چگونه تاب هجر آرند باز — بیدلانی کـاندران منزل بـــــوصل آموختند

لاجرم چون شمع گاه از هجر او بگداختند — گاه چون پروانه برشمـع وصالش سوختند

در خرابات فنا ساقی چو جـــام اندر فکند — هرچ بود اندر دو عالمشان به می بفروختند

نجم رازی را مگر رازی ازیـــن معـلوم شد — هرچ غم بـــد در دو عالـم بهر او اندوختند

Her kime bu âşk oyununu ezelden öğrettilerse, o kişinin ruhunda sonsuza dek bir şem'yanar / Onun vuslatına erişmek için hazırlanan gönlün gözünü, şahin gibi iki âleme de yumarlar / Öyleyse kendilerine vuslat öğretilmiş o âşıklar, şu menzilde bu hicrana nasıl dayansınlar? / Onlar ki gâh şem' gibi hicran ateşiyle kavruldular gâh pervâne misali, vuslat şem'ine yandılar / Fenâ meyhanesinde sâkî, şarap kadehini attığında, iki âlemi de pazara çıkarıp meye sattılar / Necm-i Razî bu hususta bir sırra mahrem mi oldu da kötü talihin bedelini iki âlemde onun sırtına attılar? (Riyahî, 1383, s. 334).

Dâye'ye göre şem' ulaşılmak istenen, murad edilen mutlak sevgilidir. Pervâne ise ona ulaşmak için canını ortaya koyan aşığı/sâliki simgeler. Ona göre; sevgilinin cemalindeki nur ile şem'in etrafına yaydığı ışık arasında fark yoktur. Şem'den dökülen damlacıklar, sevgilinin kıvrımlı zülüflerine benzetilmiştir. Bu zülüfler de benzetme yönüyle divânelerin boynuna vurulan zincir olarak görülmüştür ki Dâye'ye göre bu zincir Hakk'ın karşısındaki teslimiyetin ve kulluğun da simgesidir. Ona göre bir makamdan sonra âşk, ruhun yerine geçer. Ruh, Samediyet cemâlinin şem'ine pervâne kesilir:

شمع است رخ خوب تو پروانه منم دل خویش غمان تست بیگانه منم

زنجیر سر زلف که بـــر گردن تست بـرگردن بنده نه که دیـــوانه منم

Şem'dir senin güzel yüzün, pervânesi benim / Gönül senin gâmına aşinâdır, bigânesi benim / Boynunda asılı zülfün ucundaki zinciri / Şu kölenin boynuna vur ki divâne olan benim (Riyahî, 1383, s. 218).

Dâye'ye göre kemal ehlinin amellerini aksatmadığı, heyecan ve coşkuya sebebiyet veren, ruhun bile kendisine mazruf olduğu o ilâhi şaraptan içildiği takdirde akıl dahil her şey o "hâle" deli divâne olur ve âşk galebe çalar. Şem'den yükselen dumanları gören âşık, onu mutlak sevgiliden gelen ayet ve nişaneler olarak algılar. O öyle bir nişanedir ki güneş bile onun aşığıdır, onun etrafında tıpkı pervâneler gibi dolanır:

زان می خوردم که روح بیمانه اوست زان مست شدم که عقل دیوانه اوست

دودی بـمـــن آمد آتـشی در من زد زان شـــــمع که آفتـاب پروانه اوست

Ruhun peymânesi olduğu o meyden içtim / Aklın divânesi olduğuyla da mest düştüm / Güneşin pervânesi olduğu o şem'in dumanı / Bana ulaştı, bende bir ateş uyandırdı (Riyahî, 1383, s. 285).

Şem'in sahip olduğu ilâhî nuru, sâlikin kalbini yakan ilâhî nurun parıltısı olarak gören ve müşahede ehlinin kalbinde parlayan bu irfan nurunu Şem'den alıp şemse (mutlak sevgilinin cemaline) veren Dâye, pervâne ve şem' ikilisi üzerinden sevgilinin nurunu da şöyle tarif eder:

شک نیست چو پروانه کـــم سر گیرد شمعش به هزار لطف در خور گیرد

پروانه نخست جان نهد بر کف دست پس قصد کـند که شمع دربـــر گیرد

Şüphe yok ki pervâne gibi azıcık başını verdiğinde / O'nun şem'i binlerce lütufla şems-güneş olur / Pervâne önce canını avucunun içine alır / Sonra şem'i kucaklamaya niyet eder (Riyahî, 1383, s. 383).

Dâye'ye göre ruh, insan varlığının maddi olmayan tarafıdır. İnsanın ilâhiliğe iştirak eden kısmı olarak tanımlanmıştır. Bedenin ölümünden sonra, kişinin varlığını sürdüren tarafı ruh tarafıdır. Bu yüzden bazen kendisini ruha sahip bir pervâne yerine koyarak şem'e seslenir. Şem'in ateşinde can vererek, beden denen kafesten kurtulmayı hatırlatır. Ruhun zât-ı İlahi'ye kavuşması için çılgın bir pervâneye dönüşmesinin gerekliliği üzerinde durur. Bedenden kurtulan ruhu, sevgiliye kavuşmuş bir şahin gibi resmeder:

با شمـــع رخت دمی دمســاز شوم پـــــروانه مستمند جانبـاز شوم

وان روز که این قفس بباید پرداختن چون شهبازی بدست شه باز شوم

Bir anlığına yüzünün şem'i ile hemhal olayım / Can veren pervâne gibi tekrar (sende) can vereyim / Kafesten (bedenden) ayrılma günü geldiğinde / Sultanın koluna konan şahin olayım (Riyahî, 1383, s. 132).

Dâye'ye göre pervânenin varlığı mecazidir. Pervâne'nin ateşte yok olması, gerçekte mecazi varlığından kurtulup, hakiki varlıkta var olması demektir. Bu da aşığın pervânelik olan mecazi varlığını, şem'lik olan hakiki varlığa dönüştürmesidir. Bu sebeple sevgilinin yüzünü şem'in yaydığı nur hüzmesi olarak tasvir etmiştir:

ماییم ز خود وجـــــود پــرداختگان وآتش به وجود خود در انداختگان

پیش رخ چون شمع تو شبهای وصال پـروانه صفت وجود خودباختگان

Kendi varlığından geçen bileriz / Ateşi tüm varlığına atan bizleriz / Visâl gecelerinde o şem' gibi cemalinin önünde / Pervâne gibi varlığını kaybeden bizleriz (Riyahî, 1383, s. 158).

Cemal ateşinde can verme işine gelince, Dâye'ye göre bunu divâne pervâneden başkası yüklenemez. Akıl ise sadece bu görüntüye nazar eder. Örneğin Hallâc-ı Mansur'dan söz ettiği yerde (Riyahî, 1383, s. 338) yine şem' u pervâne metaforundan faydalanarak durumu âşk, yaratılış ve âşkla yanmak üzerinden şöyle izah eder: "*Elest gününden itibaren uluhiyet cezbelerinin kemendini boynuna geçirmiş, âşk âleminin can veren pervâne sıfatlıları, bugün dert ve talep kanatları ile Hakk'ın cemal ve celâl şem'inin etrafında kanat çırparlar. Bu, 'biz ona şah damarından daha yakınız' (Kâf 50/16) mûcibince şem'in şulesinden bir alevle karşılanmasıdır ve onu 'Hakk'ın cezbelerinden bir cezbe, iki âlem ameline eşittir' eliyle vuslata doğru çekmesidir. Bu nedenle 'ey Rabbine itaat edip huzura eren nefis! Hem hoşnut edici hem de hoşnut edilmiş olarak Rabbine dön' (Fecr 89/27-28) diye buyurulmuştur. 'İnsan zaten zayıf olarak yaratılmıştır' (Nisa 4/28) şeklinde ifade edildiği gibi, pervâne kanadıyla bizim cemalimiz etrafında nasıl uçacaksın? Sen bu kanatlarla kuşların sahip olduğu heves göğünde uçamazsın. Gel bu kanatları 'bizim yolumuzda cihat edenler meydanında' (Ankebût 29/69) bırak ki bu sır mucibince kendi nurumuzdan sana kol kanat bağışlayalım zira 'Allah dilediği kimseyi nuruna eriştirir' (Nûr 24/35)*" der ve bu geniş izahattan sonra deli-divâne bir pervâneye dönüşmeyi aşağıdaki rubâi de şöyle özetler:

در دام میا که مرغ این دانه نه ای در شمع متاز چونکه پروانه نه ای

دیوانه کسی بود که گردد بر مـــا کـم گرد بگرد مـا که دیوانه نه ای

Yem serpilen tuzağa gelme, sen bu yemin kuşu değilsin / Şem'e saldırıp durma sen ki pervâne değilsin / Divâne bizim etrafımızda dolanan kişidir / Etrafımızda az dolan, sen ki divâne değilsin (Riyahî, 1383, s.379).

Dâye, eserin başka bir yerinde de divâne pervâne gibi maddi olan her şeyden vazgeçerek, yüzlerin celâl şem'inin vuslat avına dönmesi gerektiğini belirtir. Kendi mecazi varlığına baş eğmeden ona kederlenip içerlenir ve mutlak sevgiliye nazar etmenin iki aleme bakmaktan daha mutluluk verici olduğunun tekrar altını çizer:

هـر دم ز وجود خود ملالـم گیرد سودای وصال آن جمالم گیرد

پروانه دل چو شمع روی تو بدید دیـوانه شود کم دو عـالم گیرد

Kendi varlığımdan her an kederim artar / Ve o cemale vuslat sevdam tutar / Pervâne gönül, senin şem' gibi yüzünü görünce / Divâne olur, iki âleme de pek nazar etmez (Riyahî, 1383, s. 383).

7. Mermuzât-ı esedî der mermuzât-ı davudî'de şem'u pervâne şiirleri

Mermuzât-ı Esedî, Mengücekoğulları'ndan Erzincan hâkimi II. Alâeddin Davut Şah b. Fahreddin Behrâm Şah adına 1224 yılında mezkûr şehirde Farsça kaleme alınmış bir risaledir. Dâye bu risaleye verdiği isimle, hem Hz. Davut'a hem de adı geçen Davut Şah'a göndermede bulunmuştur (Örs, 2006, s. 27). Risale toplam on bölümden oluşur ve her bölüm Hz. Davut'un Zebur'undan alıntılarla başlar. Kitabı üç ana bölüme ayırmak mümkündür. Tasavvufi değerleri içeren birinci bölümde insanoğlunun makamı, yaratılış felsefesi ile marifet makamı ve seyr ü süluk merhaleleri anlatılmaktadır. Diğer iki bölüm ise öğüt ve nasihatlerden müteşekkil ahlâk ve hikmetten söz eder ve özellikle ülke yönetiminin nasıl olması gerektiğini geçmiş padişahların hayatından kısa alıntılarla anlatır (Kedkenî, 1352, s. 23). Risalenin edebî ve nesir açısından değeri, tasavvufi değerinden ve mistik zenginliğinden daha fazladır. Ayrıca eserde tıpkı Mirsâdü'l-İbâd'ta olduğu gibi sıklıkla Farsça ve Arapça şiirlere yer verilmiştir ki bu şiirlerin bazıları Mirsâdü'l-İbâd'ta da yer almaktadır. Riyahî'ye göre; Erzincan sakinlerinin çoğunluğunun Hristiyan Ermenilerden oluşması ya da Davut Şah'ın etrafındakilerin ehli kitaptan olması sebebiyle Dâye bu risalesinde İncil, Zebur ve Tevrat'a temas etmiş aynı sebeple risaleye "Mermûzât" ismini vermiştir (Riyahî, 1995, s. 26). Eser 1966 tarihinde Şefiî Kedkenî tarafından edisyon kritiği yapılarak Tahran'da yayınlanmıştır. Toplam 143 sayfalık bu risalede Dâye, tıpkı Mirsâdü'l-İbâd'ta olduğu gibi şem'u pervâne şiirlerine yer vermiştir. Risalenin özellikle nefis tezkiyesi ve nefsin eğitilmesi kısımlarında şem'u pervâne sembollerinden yararlanmıştır. Ona göre; azgın sıfatlı nefis, çılgın bir pervâne gibidir. Bazı açılardan kalender dervişlere benzer. O dervişlerin riya ve gösteriş karşıtı özelliklerinden neş'et zalimlik ve kabalıkla itham edilmiş olmaları, söz konusu âşıkların da bir özelliğidir. Bilindiği gibi Kalender dervişler örfe, ananeye ve toplum kurallarına pek aldırış etmez hatta bunlara aykırı davranan dervişlerdir (Uludağ, 2012, s. 205). Dolaysıyla bu inanışa göndermede bulunan Dâye bu risalede Kalenderiliği pervânenin ateşle imtihanına benzetmiştir. Ona göre şem' ile kalender pervânenin âşk oyununda önemli bir de şart vardır. O da şudur: Âşk oyununda pervâneler gibi kanımız dökülse de şem'e kavuşmaktan geri durmayacağız. Çünkü nefsine düşman olup, onu ayaklar altına alarak, varlığını celâl-i ahadiyyetin şem'ine bırakmak ancak kalender pervânelerin bir özelliğidir. Kalender pervâneler için aslolan; '*hiçbir kınayıcının kınamasından korkmamaktır*' (Mâide, 5/54). Bu uğurda ölünse bile hakiki varlığını terk edip kendisini şem'in mecazi varlığında eritmek ve onunla bütünleşmek kalenderlerin yegâne hedefidir:

مـــا قـــــــــلندروشان قلاشیم ما چه مردان جنگ و پرخاشیم

شرط ما در وفـــای عشق آنست نـــــخروشیم و نیز نـخراشیم

همچو پروانه شمع دوست شویم دشمن نـفس خویشتن باشیم

گــربریزند خون مـــــــا اوباش گــو بریزند خــاک او بــاشیم

Biz o laubali kalenderleriz / Bizler savaşçı yiğitler ve de sert erleriz / Âşka vefa göstermede şartımız o dur ki / Öfkelenmeyelim ve dahi köpürmeyelim / Pervâne gibi şem'e âşık olalım / Kendi nefsimize düşman olalım / Eşkıya dökse de kanımızı / De ki dökün, böylece onun toprağı oluruz (Kedkenî, 1352, s. 8).

Dâye bu risalenin başka bir yerinde ise şem' ile pervâneyi kıyaslama yolunu seçer. Aşığın çabasının sevgilinin sahip olduğu nurdan daha değerli olduğunu savunur. Bu kısımda sevgili mecazi değil hakiki olarak görülür. Allah'ın zat ve sıfatlarının marifeti ona göre mecazidir ve ancak şem' yandıkça nur verme kabiliyetine sahip olur ki bu durum şühûdî marifete de göndermedir. Aşağıdaki rubaide olduğu gibi; şem'in yanarken parıl parıl parlamasını sevgilinin gülüşüne benzeten Dâye, âşık pervânenin çektiği ıstırabı şem'in gülüşüne tercih etmiştir. Klasik tasavvuf edebiyatında sıklıkla görüldüğü üzere maşuk daima gülen, âşık ise daima ağlayan ve ıstırap çeken bir unsurdur. Bu ilişki sevgilinin âşık karşısındaki

bigâneliğinin de bir yansımasıdır. Ancak Dâye'ye göre bu ilişkide âşığın sahip olduğu âşk ateşi, şem'in sahip olduğu ışıktan/nurdan daha üstündür:

ای شمع بخیره چند بر خود خندی توسوز دل مرا کجا مانندی

فرق است میان سوز کز جان خیزد تا آنچه بریسیمانش بربندی

Ey şem'! Daha ne kadar öyle kendi kendine güleceksin / Sen benim yanmış kalbime eş olabilir misin? / İpten fitili başına geçirilenle / Can-ı gönülden yanan arasında fark vardır (Kedkenî, 1352, s.38).

8. Işk u akl risalesi'nde şem'u pervâne şiirleri

Mi'yâru's-sıdk fî mısdâku'l-ışk, Kemâl-i ışk u kemâl-i akl, Risale-yi akl u ışk ve *Risale-yi ışk u akl* gibi farklı isimlerle bilinen bu risale, âşk ile aklın münazarası şeklinde Farsça kaleme alınmış küçük bir risaledir. Dâye'nin bu eseri müritlerinden birinin sorusu üzerine yazdığı rivayet olunur (Örs, 2006, s. 25). Nihayi kertede felsefe ile aklı yerdiği bu küçük risalesinde diğer eserlerinde olduğu gibi mükemmel bir nesir kullanmış, kendisine ve diğer şairlere ait şiirlerden istifade etmiştir. İlk olarak Hamid Hamid tarafından 1965'te yayınlanan eseri, Taki Tafazzulî 1966 yılında ikinci kez tashih ederek Tahran'da yeniden yayınlamış ve Müctebâ Minovî'de bu tashih çalışmasına geniş bir önsözle katkıda bulunmuştur. Riyahî, Minovî ve Kedkenî'ye göre bu risale Mirsâdü'l-İbâd'tan önce kaleme alınmıştır (Tafazzulî, 1345, s. 6).

Işk u akl risalesinde Dâye, yukarıdaki iki eserinde olduğu gibi şem'u pervâne sembollerine geniş yer vermiştir. Yer verdiği bu şiirlerin bir kısmı Mirsâdü'l-İbâd'ta da mevcuttur ancak bu risalede Mirsâdü'l-İbâd'ta yer almayan şem'u pervâneler de söz konudur. Örneğin aşağıdaki beyitlerde âşkın ve aklın tarihi kavgasına ayna tutan Dâye, mutlak sevgilinin yüzünü bir şem'e benzetmiştir. Burada sevgilinin yüzü parlaklığı, yakıcılığı ve yol göstericiliği açısından şem' şeklinde tasavvur edilmiştir. Bu kıyaslama da sevgilinin yüzünü mutlak âşk olarak betimleyen şair, bunu şem' metaforuyla anlatmış ve aklı, âşkın hararetinde eriyen zayıf bir unsur olarak görmüştür:

عشق آمد و عقل کرد غـــارت ای دل تو بجان براین بشارت

ترك عجبی است عشق و دانی کز ترك عجیب نیست غارت

شد عقـل که در عبـارت آرد وصفت رخ او بـــــاستعـارت

شمـــــع رخ او زبـانه ای زد هم عقل بسوخت هم عبارت

بربیع و شرای عـقـل می خند سودش بـــــنگـر ازین تجارت

Âşk geldi ve aklı yağmaladı, ey gönül sen bu müjdeyi can-ı gönülden kabul et / Türk sıfatlıdır âşk, bilirsin ki Türkün yağmalayan oluşuna şaşmamak gerek / Âşkın simasını istiareyle ibareye dökseler dahi akıl çeker gider / Âşkın o şem' gibi olan siması alev alınca hem akıl yanar hem ibare / Akıl bu alışverişi yaparken güler ya, sen onun kazancı nedir ona bak (Tafazzulî, 1345, s. 10).

Risalenin bir başka yerinde âşık, pervâneler misali sevgilinin visâl dergahına adım atarak, varlığını sevgilinin cemali uğruna şem'in ateşinde feda eder. Sevgili ise cemalinin uğruna kendini yakan aşığını ağırlar. Aşığın mecazî varlığı sevgilinin hakiki varlığının '*ben gizli bir hazineydim*' sırrından tecelli etmiş olup kendinden geriye sadece bir isim bırakır. Fiziki varlığı (bedeni) bir kuş yumurtasına benzeten Dâye, insanın bu varlığından kurtulması için temsili şekilde '*bir yılanın derisini atması gibi bedenimden*

sıyrıldım' diyerek, '*Allah'tan başka bir şey yoktur'* (Kasas 28/88) ayetine işaret etmiş ve bilin ki '*Allah'tan başka ilah yoktu'* (Enbiya 21/25) sözlerini de yine şem'u pervâne örneğiyle vermiştir:

ای بیضه مرغ لامکـــانی کـه توی پروانه شمع کن فـکـــانی که توی

چون بیضه اگر بمرغ تسلیم شوی آن مرغ شوی که مرغ دانی که توی

Ey lâ-mekân kuşunun yumurtası olan sen / Pervâne gibi şem'inde yok ol, yok olacak sensin / Yumurta misali kuşa teslim olursan / Yumurtadan çıkıp, yumurtayı bilen bir kuş olacaksın (Tafazzulî, 1345, s. 18).

Aynı şekilde Dâye'ye göre, tasavvufta önemli bir yeri olan marifet deryasının dibindeki o ben '*ben gizli bir hazineydim'* incisine canını avucunda taşıyan âşık yüzücülerden başkası ulaşamaz. Endişe dolu akılla avunanların bu deryadan inci toplayabilmesi mümkün değildir. Akıl sahipleri uzaktan şem'in nur cemalini seyretmekle yetinirler ancak. Pervâne sıfatlı âşıklar ise delicesine, o bahaneler üreten bencil aklı, elinin tersiyle iter ve her âşık, varlığını şem'in cemaline kurban eder ki şüphesiz murad elini vuslâtının boynuna dolar. Samediyet cemalinin şem'i, tecelli edince pervâne sıfatlı ruh kanat çırpar, şem'in nurunun cezbediciliği pervânenin varlığını yok eder (Riyahî, 1383, s. 224). Çünkü pervânenin varlığındaki tecelli nurunun pertevi, onu şem'in tecelli sıfatları ile süslemiştir. Şem'in celâl-i ahadiyet nuru yandıkça, ruh pervânesinin varlık harmanında tek bir saman çöpü dahi kalmamıştır:

اي آنـکه نشسته اید پیرامن شمـــــع قانع گشته بخوشه ازخرمن شمـع

پروانه صفت نهید جان بر کف دست تا بو که کنید دست در گردن شمع

Ey şem'in etrafında oturanlar! / Şem' harmanında bir başağa kani olanlar / Pervâne gibi canınızı avucunuza alın ki / Kollarınızı şem'in boynuna dolayabilesiniz (Tafazzulî,1345, s. 22).

Dâye'ye göre eğer pervâne, kendi mecazi varlığını şem'in cemaline feda edecek olursa, şem'in de hakiki varlığını feda etmesi gerekir. Yani bu iki unsur birbiri içinde fenâ ve bekâ olmalıdır. Pervâne şem'in kendisini öveceğini bilirse kesinlikle varlığını fedâ etmeyi düşünmez. Burada şem'in kendini feda etmesi, hakiki manada sönmesine, mecazi manada ise fenâ makamına yükselmesine işarettir. Nitekim şem'u pervâne ilişkilerinde şem', âşkın harareti sebebiyle tümden alev alarak yanıp yok olabiliyor. Dolaysıyla Dâye'ye göre âşktan kavrulan pervânenin sahip olduğu bu duygunun aynısı şem'de de olmalıdır. Şayet âşk değişmez ve eksilmez mutlak bir nur ise bu nur hem pervânenin hem de şem'in vücudunu birlikte ateşe atmalıdır:

بـــا سوز غم تو دل از آن سازد تا بو که دمي وصل توش بنوازد

پروانه از آن وجود بازد بر شمع کو نیز برو وجود خود می بازد

Senin kederli âhınla gönül öyle bir şey yapar ki / Bir an sana kavuşmayı arzular / Pervâne şem' karşısında kendi varlığından / Şem' kendi varlığından vazgeçerse, vazgeçer (Tafazzulî, 1345, s. 22).

9. Sonuç

Necmüddîn-i Razî kaleme aldığı her üç tasavvuf risalesinde de şem'u pervâne şiirlerine değinmiştir. Ayrıca bu şiirleri tasavvufi bakış açısına göre açıklamış ve izahatlarını da aynı anlayışla yapmıştır. Bu şiirlerin büyük bir çoğunluğu Mirsâdü'l-İbad'ta yer almaktadır. Ancak Mirsâdü'l-İbad'ta yer almayıp başkaca eserlerinde yer alan şem'u pervâne şiirleri de vardır ki bu şiirlerinden iki tanesi Mermuzât-ı Esedî'de, dört tanesi Işk u Akl risalesinde geriye kalanları da Dâye'nin şiir mecmuasında yer almaktadır. Söz konusu şiirlerinde, şem'u pervânelere farklı anlam ve sıfatlar yüklemiş olsa da genel olarak bu iki

unsuru, tasavvuf çerçevesi içerisinde kalarak, birincil manasından kopmadan işlemiş, bunları bazen rivayet edilmiş hadislerden veya hadis-i kudsilerden neş'et bazen de ayet-i kerimelerden hareketle âşk felsefesi üzerinden yorumlamayı tercih etmiştir. Onun şem' u pervâne şiirlerine bakışı kendinden önce bu alanda kaleme alınmış olan tasavvuf eserlerindeki bakıştan farklı değildir. Tasavvuf geleneği içerisinde anlam kazanmış mecazi sevgilinin sahip olduğu tüm unsurlar, motif, mazmun ve teşbihleriyle birlikte Razî'nin şem' u pervâne şiirlerinde de mevcuttur. Razî'nin bu şiirlerinde şem', etrafına ışık saçan, bulunduğu yeri aydınlatan, dik duruşu, yakıcı şulesi ve alev rengiyle mâşuku temsil etmektedir. Pervâne ise şem'e tutkun bir âşıktır ki ona kavuşma yolunda canı pahasına her türlü fedakarlığa hazır bir varlıktır. Bu genel anlamlar dışında Razî'nin şem'u pervâne sembollerine farklı anlamlar yüklediği de görülmektedir. Onun anlam dünyasında örneğin serkeş ve asi nefis çok rahatlıkla divâne bir pervâneye de benzetilebilmektedir ki böylesi bir pervâne ancak Ehadiyyet celâlinin şem'inde yok olmakla nefsinden kurtulabilmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında makalenin ulaştığı somut sonuçları şöyle sıralayabiliriz: Birçok sufi şaîr gibi Necmüddîn-i Razî de tasavvuf edebiyatında önemli bir yer tutan şem' u pervâne şiirlerine değişik eserlerinde yer vermiş ve bu iki sembolden yararlanmıştır. Bu sembolleri tasavvuf edebiyatı geleneğinden kopmadan, âşık, mâşuk, ilahî nur, mutlak sevgili vb. motifleriyle kullanmıştır. Bu motif ve tanımlamaların çoğunu mezkûr üç eserinin değişik yerlerinde rubâi, gazel ve mesnevi kalıplarında söylemiştir. Şairin şiir mecmuasındaki şem'u pervâne şiirleri de dahil olmak üzere bu tarz söylediği şiirlerin toplam beyit sayısı elli yedidir. Son olarak bu makaleyle birlikte önemli bir sufi şaire ait şem'u pervâne şiirlerinin tamamı tek bir çalışmada derlenmiş olup bu şiirler tercümeleriyle birlikte tasavvuf literatürüne kazandırılmıştır. Dolaysıyla bu çalışmayla uzun süre Anadolu'da yaşamış ve bu topraklarda ciddi izler bırakmış sufi bir şairin, tasavvuf temelli yaklaşımlarının ortaya konması hususunda küçükte olsa bir adım daha atılmıştır.

Kaynakça

Armutlu, S. (2010) *Şem'u pervâne*. Diyanet İslam Ansiklopedisi, 38, 495-497, https://islamansiklopedisi.org.tr/sem-u-pervâne

Armutlu. S. (2009) *Kelebeğin ateşe yolculuğu: klasik fars ve türk edebiyatında şem'u pervâne mesnevileri,* A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi Sayı 39, Prof. Dr. Hüseyin Ayan Özel Sayısı, Erzurum.

Bahar, M. T. (1389) *Sebk şinâsi,* c. III. Emir Kebir.

Baltacı, H. (2011) *Necmeddîn dâye razî, hayatı, eserleri, görüşleri.* İnsan Yayınları.

Baltacı, H. (2021) *Mirsâdü'l-ibâd mine'l-mebde' ile'l-meâd*. Dergâh Yayınları.

Bayram, M. (2008) *Şeyh evhadü'd-din hâmid el-kirmânî ve menâkıb-nâmesi,* NKM.

Camî, A. (2014) *Nefahâtü'l-üns min hadarât'il küds*, (A. Akçiçek, sad.). Huzur Yayınevi.

Çetinkaya, F. K. (2016) *Fars edebiyatında şem'u pervâne,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Fars Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

Ezkaî, P. (1375) *Baba tahirnâme, hifdeh goftar ve gozine-i eş'ar,* İntişarat-ı Tus.

Fürûzanfer, B. (1354) *Zindegânî-i mevlâna* (2. bs.) Mûin.

Hatemî, M. S.- Sakit, S. (1396) *Hicdeh beyt-i nûyafteh ez şeyh necmüddîn-i razî*. Cestarha-yi nûvin-i edebi, 201, 51-75.

Hayyam, Ö. (1379) *Rubâiyât-ı hayyam*, (M. A. Furuğî, K. Ğanî tash), (A. Cûzbezedâr, ed.). Esatir.

Kanberî, M. R. (1384) *Hayyamnâme, ruzîgâr, felsefe ve ş'ir-i hayyam*. Sûhen.

Karaca, D. (2018) *Klasik türk şiirinde şem ve pervane kullanımları*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 11/61, 130-146.

Kavak, Ö. (2010) *Sufi diliyle siyaset, irşâdü'l-mürid ile'l-murâd fi tercemeti mirsâdü'l-ibâd,* (Kâsım b. Mahmûd Karahisârî, Osmanlı Türkçesine çev.) Klasik.

Kedkenî, M. R. Ş. (1352) *Mermûzât-ı esedî der mermûzât-ı davudî,* Müessese-i Mutalâat-ı İslamî Danişgah-ı McGill, (Canada- Montreal) Şube-i Tehran.

Kedkenî, M. R. Ş. (1383) *Mantık'ul-tayr-i attâr-ı nişâbûrî,* Sûhen.

Kesrevî, A. (1322) *Sufigerî*, (2. bs.), Çap-ı Ofset.

Mirefzelî, S. A. (1395) *Eş'ar-i şeyh necmeddîn-i razî ve şürekâ*, Faslname-yi Nakd-ı Kitab-ı Edebiyat, 6, 71-89.

Mudebbirî, M. (1363) *Eş'ar-ı şeyh necmüddin-i razî,* (1. bs) Tehurî

Nefisî, S. (1383) *Serçeşme-i tasavvuf der iran*. (A. Cûzbezedâr, ed.), Esatir.

Nicholson, R. A. (1381) *Gozide-i keşfü'l mahcûb*. İntişarat-ı Hirmes.

Okuyan, M. (2006) *Necmeddîn-i dâye*. Diyanet İslam Ansiklopedisi, 32, 496-497, https://islamansiklopedisi.org.tr/necmeddin-i-daye

Örs, D. (2002) *Necmuddîn-i razî: hayatı ve eserleri*, Nüsha: Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 2/6, 22-34.

Öztürk, M. (2019) *Klasik türk ve iran edebiyatlarında münazaralar*. Yeditepe Yayınevi.

Pürcevâdî, N. (1397) *Pervâne u ateş*, Ferheng-i Muasır.

Pûrcevâdî, N. (1998) *Can esintisi, islam'da şiir metafiziği,* (H. Kırlangıç, çev.), İnsan Yayınları.

Rahmanî, E.- İkdamî A. (1389) *Şerh-i kamil-i mirsâdü'l-ibad*, İntişarat-ı Danişgah-ı Azad-ı İslamî Vahid-i Reşt

Riyahî, M. E. (1383) *Mirsâdü'l-ibâd,* (10. bs.) İntişarat-ı İlm-i Ferhengi.

Riyahî, M. E. (1995) *Osmanlı topraklarında fars dili ve edebiyatı*, (Mehmet Kanar, çev.) İnsan Yayınları.

Riyahî, M. E. (2011) *Dāya, najm-el-dīn abū bakr 'abd-allāh*, Encyclopaedia Iranica, VII, 2, 166-167, https://iranicaonline.org/articles/daya-najm-al-din

Tafazzulî, T. (1345) *Risale-i ışk u akl* İntişarat-ı Bungâh-ı Tercüme ve Neşr-i kitap.

Uludağ. S. (2012) *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. Kabalcı Yayıncılık.

Yusufi, G. (1363) *Bostan-ı sa'dî, sa'dinâme,* Harezmî.

Zerkanî, S. M. (1388) *Tarih-i edebî-i iran ve kalemruyî zeban-ı farisî*. İntişarat-ı Suhen.

Zerrinkub, A. (2014) *Tarihsel perspektifiyle iran tasavvufu*. (N. Altun, çev.), Önsöz Yayıncılık.

40- Zemahşerî'nin *el-Unmûzec*'i özelinde şerhlerin tanım, istişhâd ve tenkitlerdeki tutumları[1]

Ayhan CAN[2]

APA: Can, A. (2021). Zemahşerî'nin *el-Unmûzec'i* özelinde şerhlerin tanım, istişhâd ve tenkitlerdeki tutumları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 681-695. DOI: 10.29000/rumelide.1036067.

Öz

Zemahşerî'nin Nahiv alanında kaleme aldığı *el-Unmûzec* adlı eseri hacim olarak küçük ama ilmî değeri yüksek olan bir çalışmadır. Şerhe muhtaç görülen bu esere birçok şerh yapılmıştır. *el-Unmûzec* şârihleri; tanım, istişhâd ve tenkitler gibi konularda önemli yorum ve tahliller yaparak ana metne bir takım katkılar sağlamışlardır. Nahivde önemli bir yer teşkil eden tanımlar *el-Unmûzec*'de kısmen zikredilmiştir. Kısmen de zikredilmemiştir. *el-Unmûzec*'de bahsi geçmeyen bazı tanımları şârihler yapmışlardır. *el-Unmûzec*'de zikredilen tanımlar ise analize tabi tutularak herhangi bir hataya denk gelindiğinde genelde bu hatanın giderilmesi adına çözümler üretilmeye çalışılmıştır. *el-Unmûzec*'de istişhâd unsurlarına yeterince yer verilmemiştir. Bu boşluk şârihler tarafından doldurularak *Kur'ân-ı Kerim* âyetleri, hadis ve Arap kelamı gibi istişhâd malzemeleriyle metin zenginleştirilmiştir. Nahiv konularını bütüncül bir şekilde ele alan şârihler, birden çok amaç için istişhâd malzemesini kullanmışlardır. Buna bağlı olarak nahiv bilgisinin önemli kaynaklarından olan âyet ve Arap kelâmına oldukça yer vermişlerdir. Ancak bu durum hadis için geçerli değildir. Âyet ve Arap kelâmına nazaran hadise daha az yer verilmiştir. Şârihler, tanımlarda olduğu gibi bazı yerlerde Zemahşerî'nin konuları işleme biçimi ve ifadelerine de müdahalelerde bulunarak analist bir tutum sergilemişlerdir. Tenkit merkezli olan bu yaklaşımla okuyucuya doğru bilgi verme gayreti sergilenmiştir. Şârihlerin metotlarında sadece kurucu metne tenkit yapmak yoktur. Bazen de kurucu metne yöneltilebilecek tenkitlerin bertaraf edildiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Zemahşerî, el-Unmûzec, metin, şerh, şârih

The attitudes of the commentary on definitions, istishad and criticisms specific to Zemahshari's *al-Unmuzec*

Abstract

Zemahşeri's work called al-Unmuzec, which he wrote in the field of Nahiv, is a work that is small in volume but has high scientific value. Many annotations have been made to this work, which is considered in need of annotation. The commentators of *al-Unmûzec* made some contributions to the main text by making important comments and analyzes on subjects such as definition, proof (istishad) and criticism. Definitions that have an important place in Nahiv are partially mentioned in *al-Unmûzec*. Partially not mentioned. Some definitions not mentioned in *al-Unmûzec* were made by commentators. The definitions mentioned in *al-Unmûzec* were analyzed. When an error is encountered, solutions are generally tried to be produced in order to eliminate this error. In *al-*

[1] Bu makale"Arap Nahvinde Kurucu Metin İle Şerh İlişkisi Bağlamında Zemahşerî'nin el-Unmûzec Adlı Eseri ve Şerhleri Örneği" adlı Doktora tezinden türetilmiştir.

[2] Öğr. Gör. Dr., Bartın Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam/ Arap Dili ve Belagatı (Bartın, Türkiye), ayhancan@bartin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7451-6101 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036067]

Unmûzec, the elements of proof (istishad) are not given enough place. This gap was filled by commentators, and the text was enriched with proof (istishad) materials such as verses of the Qur'an, hadith and Arabic theology. The commentators, who dealt with the nahw issues in a holistic way, used the proof (istishad) material for more than one purpose. Accordingly, they gave a lot of space to the verse and the Arabic word, which are important sources of syntax knowledge. However, this does not apply to the hadith. Compared to the verse and the Arabic word, the hadith is given less place. Commentators have exhibited an analytical attitude by interfering with Zamakhshari's handling of the subjects and expressions in some places, as in the definitions. With this criticism-centered approach, an effort has been made to provide accurate information to the reader. The methods of commentators do not only criticize the founding text. Sometimes it has been seen that the criticisms that can be directed to the founding text have been eliminated.

Keywords: Zamakhshari, al-Unmûzec, text, commentary

Giriş

Ana metinlerin açıklanması, yorumlanması ve çözümlenmesi gibi görevleri üstlenen şerh geleneği, kaynağı ilahî olan eserlere yönelik yapılan faaliyetlerle başlandığı bilinmektedir (Topuzoğlu, 1997, c. XVI, s. 420).

İslâm telif geleneğinde şerhlere konu olmuş ana metinlerin sayısı oldukça fazladır. Bu eserlerden biri de Ebu'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer b. Muhammed b. Ahmed ez-Zemahşerî (ö. 538/1144)'nin Arap nahvini konu edinen *el-Unmûzec* isimli eseridir. Zemahşerî, *el-Unmûzec* adlı eserini diğer bir eseri olan *el-Mufassal*'dan yararlanarak kaleme almıştır (Habeşî, 2004, c. 1, s. 305). Arap Nahvinde önemli bir konuma sahip olan *el-Unmûzec*, muhtasar ve edebî değeri yüksek bir şekilde telif edilmesinden kaynaklı bazı gramer bilgilerinin zikredilmediği gibi eserde şerhe muhtaç yerler de mevcuttur. Bu hususlar genelde *el-Unmûzec* şârihleri tarafından da mukaddimelerinde ifade edilmiştir. *el-Unmûzec* birçok kişi tarafından şerh edilmiştir. Ancak bu çalışma şârihi belli olan ve ulaşılabilen şerhlerle sınırlandırılmıştır. Çalışmada kullanılan şerh ve yazarları şu şekildedir:

1. كفاية النحو في علم الإعراب

Muvaffak b. Ahmed b. Ebî Saʿid el-Mekkî el-Hârezmî Ebu'l-Mu'eyyed (ö. 568/1173)'nin yazmış olduğu şerhtir.

2. شرح الأنموذج

Cemâluddîn Muhammed b. Şemseddîn Abdulganî el-Erdebîlî (ö. 647/1249-[50])'nin yazmış olduğu şerhtir.

3. شرح الأنموذج

Zeynu'l-ʿArab Alî b. ʿUbeydullah b. Ahmed b. İmâm Zeyniddîn (ö. 758/1356-[7])'nin yazmış olduğu şerhtir.

4. حدائق الدّقائق في شرح رسالة علّامة الحقائق

Saʿduddîn Saʿdullâh el-Berdeʿî (ö. ?)'nin yazmış olduğu şerhtir.

5. حلاوة الفالوذج في شرح ألفاظ الأنموذج

Abdulazîz b. Muhammed b. Yûsuf eş-Şâzelî (ö. 898/1492-[3]'den sonra)'nin yazmış olduğu şerhtir.

6. الفوائد العبدية

Mustafâ b. Yûsuf b. Murâd el-Mostârî (ö. 1119/1707)'nin yazmış olduğu şerhtir.

7. الفيروزج شرح الأنموذج

İsâ ʿAsker (ö. 1307/1890'den sonra)'nin yazmış olduğu şerhtir.

8. عمدة السري على أنموذج الزمخشري

İbrahim b. Saʿid el-Husûsî (ö. 1312/1895'ten sonra) tarafından telif edilmiştir (Katib, t.y., c. 1, s. 185; Habeşî, c. 1, s. 306-307).

Bu çalışmada, *el-Unmûzec*'e yapılan şerhlerin tanım, istişhâd ve tenkitlerde nasıl bir metod izlediklerinin tespit ve tahlili amaçlanmıştır.

1. **Tanımlarda şerhlerin rolü**

Bütün ilimlerde olduğu gibi Nahivde de terimlerin oluşum, gelişim ve yerleşme evreleri vardır. Dolayısıyla Nahiv terimlerini en iyi biçimde tespit ve tahlilini yapmak, Nahiv ilmine dair doğru bilgilere ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Buna bağlı olarak şârihlerin bu hususta çalışmaları da oldukça önemlidir.

Genelde şerh sahiplerinin tanımlardaki metotlarına bakıldığında, ana metinlerde tanımı verilmeyen ve örneklerle izaha kavuşturulmaya çalışılan kavramları kendileri tamamlayıcı bir tutum sergileyerek ilmî bir tanım zikretmişlerdir. Örneğin Sîbeveyhi, *el-Kitâb*'ında fâil, hâl gibi kavramları ele alırken bu kavramların mahiyetini belirten herhangi bir tanımda bulunmamıştır (Sîbeveyhi, 1988, c. 1, s. 37-38). Sîbeveyhi'nin kavramlara yönelik tutumu genellikle de bu şekilde olmuştur (Râcihî, 1979, s. 72-73). Ancak *el-Kitâb*'a şerh yazan er-Rummânî (ö. 391/1000), bu ifadeler için belirli bir tanım zikrederek ilmî bir disiplin oluşturmaya çalışmıştır (Rummânî, 1994, c. 1, s. 180, 207). Diğer bir örnekte Zemahşerî *el-Mufassal'd*a müstesnâyı ele alırken istisnâ için herhangi bir tanım zikretmemiştir. Bu kavram için *el-Mufassal*'a şerh yazan İbn Yaʿîş (ö. 643/1245) bir tanım yapmıştır (İbn Yaʿiş, 2001, c. 2, s. 46). Şârihler, ana metinlerde ilmî tanımı yapılan kavramları ise inceleyerek yapılan bu tanımların ne derecede doğru oldukları hususunda bilgilendirmeler yapmışlardır. Bununla birlikte tanımlarda tespit ettikleri hatalar için çözüm aramışlardır. Dolayısıyla ana metinde tanımı yapılmış ifadeleri, "efradını câmi' ağyârını mânî'" kriterine tabi tutmuşlardır. Yer yer ise ana metinde zikredilen tanımlar eleştirilmiştir. Buna bağlı olarak analizler yapılmış ve çözümlemelerde bulunulmuştur (İbn Yaʿiş, 2001, c. 1, s. 70, 81-82; c. 2, s. 232; Zeccâcî, 1998, c. 1, s. 22-27, 30-31; Hârezmî, 1982, c. 1, s. 161-162; Bedruddîn b. Cemâʿe, t.y., s. 61, 87, 98, 120).

Kanaatimizce şârihlerin bu tutumları nahiv ilminin gelişim ve sistematik olarak ilerlemesine bir katkı sunmuştur. Bu bağlamda Zemahşerî'nin *el-Unmûzec*'i ele alındığında bazı ifadelerin tanımı zikredilmişken bazıları ise eksik tanım ya da örnekler ile açıklanmaya çalışılmıştır.

el-Unmûzec şerhlerinin buradaki tutumlarına bakıldığında temelde tamamlayıcı ve tahlilci tutum olmak üzere iki yol izledikleri görülmektedir. Bu tutumlar belirli örnekler vasıtasıyla ele alınacaktır.

1. 1. Şerhlerde tamamlayıcı tutum

Musannif tarafından tanımı zikredilmeyen kavramların şârihler tarafından tanımlarını yapılması ve ana metinde tam zikredilmeyen malumatları derli toplu olarak tamamlayıcı bir üslupla serd etmelerinden dolayı bu başlığı kullanmayı uygun gördük.

el-Unmûzec'de bir çok kavram için herhangi bir tanım zikredilmediği görülmüştür. Bu kavramlardan biri de ism-i cinstir. İsim bahsi ele alınırken ismin kısımlarının ilki olarak ism-i cins zikredilmiştir. Burada İsm-i cins için herhangi bir tanım yapılmadığı gibi ism-i cinsin kısımlarından olan ism-i ʿayn ve ism-i maʿnâ için de bir tanım yapılmamıştır. Sadece örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır. Bu durumda İsm-i ʿayn için "رجل" ve "راكب" ism-i maʿnâ için ise "علم" ve "مفهوم" şeklinde misaller getirilmiştir (Zemahşerî, 1999, s. 15). *el-Unmûzec* şârihlerinden biri olan el-Erdebîlî ise bu kısmı şerh ederken şöyle bir yol izlemiştir:

Tanımı *el-Unmûzec'de* yapılmayan ism-i cins için "*belirli bir şeyi ve o şeye benzeyen varlığı gösteren unsurdur*" şeklinde bir tanım zikrettiği görülmektedir. Ayrıca yine *el-Unmûzec*'de tanımı yapılmayan ism-i cins'in kısımları şârih tamamlayıcı bir yöntemle tanımlamıştır. Böylece ism-i ʿayn için "*varlığı kendisinde olan şeydir*" şeklinde; ism-i maʿnâ için ise; "*Başka varlık vasıtasıyla var olan şeydir*" şeklinde tanımlar dile getirmiştir. Musannif'in ism-i ʿayn ve ism-i maʿnâ için vermiş olduğu örnekleri izaha kavuşturmaya çalışılmıştır (Erdebîlî, t.y., s. 10, 13).

Bu konu özelinde diğer şerhlere bakıldığında tamamlayıcı olarak nitelendirdiğimiz bu eylemin diğer *el-Unmûzec* şerhlerinde de yerine getirildiği görülmektedir.

el-Mekkî, Zemahşerî'nin tanımını yapmadığı ism-i cinsi tanımlarken ancak kısımlarına ilmî bir tanım yapmamıştır. Zeynu'l-ʿArab ve el-Berdeʿî konuyu en ince detayına kadar işlemiş, bir takım yorum ve tahliller ile tamamlamışlardır. eş-Şâzelî, el-Mostârî ve ʿAsker ise konuyu çok detaylandırmayıp, metnin anlaşılması adına çaba göstererek ism-i cins ve kısımlarının tanımları nakletmişlerdir. Son olarak el-Hususî'nin de -Zeynu'l-ʿArab ve el-Berdeʿî kadar olmazsa da- konuyu biraz daha geniş işlediği görülmüştür (Mekkî, 2016, s. 23; Zeynu'l-ʿArab, h. 736, vr. 5a-6b; Berdeʿî, 2014, s. 23-27; Şâzelî, h. 1015, vr. 3a; Mostârî, 2015, s. 83; ʿAsker, 1872, s. 4; Husûsî, 1894-[5], s. 7-8).

1. 2. Şerhlerde tahlîlci tutum

el-Unmûzec'de tanımı yapılmış terimler de bulunmaktadır. Bu tür yerlerde şârihlerin genelde takındıkları tutum, tanımların *"efrâdını câmi ağyarını mâni"* kriterine uyup uymadığı yönünde olmuştur. Buna bağlı olarak şârihler tarafından tanımlarda hataların olup olmadığı varsa çözüm yollarının neler olduğu gibi inceleme gerektiren yorumlar olmuştur. Bu tutumların tahlîl merkezli olduğunu düşündüğümüzden dolayı burada *tahlîlci tutum* başlığını kullanmayı uygun gördük.

el-Unmûzec'de tanımı yapılmış kavramlardan biri *kelime* olmuştur. Zemahşerî, *kelime* için *el-Mufassal'ında* "الكلمة هي اللفظة الدالة على معنى مفرد بالوضع" (*Kelime, vaz' olgusuyla birlikte müfred bir anlamı gösteren lafızdır*) şeklinde bir tanım zikretmiştir (Zemahşerî, t.y., s. 6). *el-Unmûzec*'de ise bu tanımı kısaltarak "الكلمة مفرد" (kelime müfrettir) şeklinde ifade etmiştir (Zemahşerî, 1999, s. 15). Buna bağlı olarak herkesin anlayacağı açık bir tanım olmadığı söylemek mümkündür. Zira bir tanımın tam

olması için söz konusu tanımda yakın cins ve yakın fasıl kısmı zikredilmesi gerekirdi. Görünürde ise tanım kısmı sadece bir kelime ile ifade edilmiş olup bir takım haziflere müracaat ettiği anlaşılmaktadır. Bu durumda bu tür yerlerde şerhlerin açıklayıcı ve analizci yaklaşımlarına yer yer önem taşımaktadır. Bu tanımı *el-Unmûzec* şârihlerinde el-Berdeʿî'nin sergilediği tutumla ele aldığımızda el-Berdeʿî'nin şöyle bir şerh metodu izlediği görülmüştür:

el-Berdeʿî, müellifin *el-Unmûzec*'de muhtasar bir şekilde dile getirdiği tanımı daha geniş bir şekilde ve musannif'in takdir ettiği ifadeler ile birlikte sunmuştur. Dolayısıyla dilcilerin kelime için kabul ettikleri "لفظة دالة على معنى بالوضع أي وضع كان مفرد" (*Vazʿ olgusuyla birlikte - hangi vazʿ olursa olsun - bir anlama delalet eden müfred lafızdır*) tanımı zikretmiştir. Şârihe göre, Zemahşerî'nin *el-Unmûzec*'deki tanımında "اللفظ/ الدلالة / المعنى/ الوضع" gibi lafızları zikretmemesi iki nedenle açıklanabilir. Birincisi bu lafızların dilciler tarafından bilinebilir olmalarıdır. İkincisi ise musannif'in kısa bir metin oluşturma niyetini taşıyor olmasıdır. Şârihe göre, Zemahşerî'nin bu tanımı kısa tutması sonucunda bazı takdir ve ilavelerin yapılmasına gerek duyulmaktadır. Aksi takdirde tanım şartlarından olan tanımlanan ile tanım arasında *denklik* (müsavvat) şartının gerçekleşmeyeceği ifade edilmiştir. Ayrıca şârih, yapılan tanımın *"efrâdını câmi ağyarını mâni"* kuralına bağlı olarak incelemeye almıştır. Bu durumda tanımda geçen *Müfred* lafzı, anlamlı kelimeleri kapsamakla birlikte anlamsız kelimeleri de kapsamaktadır. Bundan ötürü nahiv âlimlerine göre *kelime* ile tanımı denk olması için *müfred* ifadesinin vazʿ edildiği lafız, anlamlı olması gerekir. Dolayısıyla bu tanımında geçmesi gereken "اللفظ/ الدلالة / المعنى/ الوضع" gibi lafızlar ile denkliğin oluşabileceğini ve *müfred* kelimesinden anlamlı lafzın kast edilmesiyle sağlam bir tanımın ortaya çıkabileceğini söylemiştir. Bu tanımın geçerliliği üzerine yorum ve tahlillere devam eden şârih, tanımda hazf edilen "لفظ" ibaresi ile yazı, parmaklar ile gösterilen rakamlar, işaret ve dikili nesneler tanıma dâhil olmadığını beyan etmiştir. Ayrıca "لفظة " ifadesinde bulunan "ة" vasıtasıyla bazı mürekkeb yapılar, "دلالة " ifadesi ile da muhatap konumunda olan bir kişiden sadır olan mühmel lafızlar tanımın kapsamından çıkarılmıştır. "وضع" ifadesiyle, tahrife uğramış lafızlar, tabiʿî sesler ve duvar arkasında işitilen mühmel lafızlar tanımdan çıkartılmak istenmiştir. "مفرد" ifadesiyle de "الرجل، ضربا، ضربت" gibi görünürde tek lafız şeklinde olan ancak lafızların fertleri *mevdûʿ leh*'in anlamının ferdlerine delalet etmeleri nazarıyla tanımdan çıkmışlardır. Şârih, tanımda geçen "وضع" kaydı üzerine geniş bir şekilde durmuş olup burada vazʿ ilminin işlevselliğini temel alarak örnekler vasıtasıyla konuyu ele almıştır (Berdeʿî, 2014, s. 7-11).

el-Berdeʿî dışındaki şârihlerin bu kavram üzerindeki değerlendirmelerine bakıldığında da tahlil merkezli yorumları neredeyse hepsinde bulmak mümkündür. Kısmen de olsa bazı şârihler kendinden önceki şârihlerden yararlansalar da genelde ele aldıkları noktaların birbirlerinden farklı ve detay olarak bazılarının daha önde olduğu görülmüştür.

1. 2. 1. Tanımlarda tenkit

Daha önceden de belirtildiği üzere şârihlerin tanımlarda ele aldıkları bir husus da hataların tespit ve incelemeleriydi. Kurucu metinde zikredilen tanımlardaki bazı sıkıntılar, şârihler tarafından eleştiri konusu olmuştur. Bu eleştiriler bazen de şârihlere ait olmayıp başka şahısların yöneltikleri eleştirilerdir. Şârihlerin buradaki görevleri eleştirileri nakletme olmuştur.

el-Unmûzec'de bazı şârihler tarafından tenkit edilen tanımlardan biri *ism*in tanımı olmuştur. Musannif ismin tanımını, "هو ما صح الحديث عنه ودخله حرف الجر وأضيف ونُوّن وعُرف" *(O, kendisi hakkında konuşulabilen, başına harf-i cer alabilen, muzâf olabilen tenvînlenebilen ve maʿrife olunabilen şeydir)* şeklinde yaparak tanımda *ism*in bazı özelliklerini kullanmıştır (Zemahşerî, 1999, s. 15). Hasseleriyle

tanımlanan bu *eksik tanım el-Unmûzec* şârihlerinden biri olan Zeynu'l-ʿArab tarafından incelemeye alınmış ve tanımdaki bazı ifadeler eleştirel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Şârihin eleştirisi, tanımda geçen "هو ما صح الحديث عنه" ibaresinin "اضرب، لا تضرب" gibi inşâ bildiren ifadelerdeki *gizli zamir*'i içermediği yönünde olmuştur. Buradaki inşânın varlığı sürdükçe yapılan tanım doğru bir tanım olamaz. Şârih, burada tenkit merkezli ifadeleri zikretmekle yetinmeyip çözüm yoluna da gitmiştir. Nitekim "الحديث عنه" kaydından *isnâd* kast edildiği vakit bu sıkıntının ortan kalkabileceğini ifade etmiştir. Ancak şârih burada her ne kadar bir çözüm yoluna gitse de tanımda eleştiri konusu yukardakiyle sınırlı kalmamıştır. Şârih, "إذ، إذا" gibi zarf manasını içeren ifadeler, *isim* kategorisine girdikleri halde "هو ما صح الحدث عنه" ibaresinin bu lafızları içermediğini ve tanımın sahih olabilmesi için;"هو ما صح الحدث عنه" ibaresinden, "هو ما صح الإسناد إلى معناه" (*O, manasına isnâd yapılabilendir*) kast edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Şârih, İbn Mâlik'in de bu doğrultuda bir görüş beyan ettiğini söylemiştir. Bu tanımda üzerine durulduğu hususlar çözüm odaklı olsa da ancak şârihe göre; "هو ما صح الحدث عنه" ibaresinin manası "هو ما صح الاسناد إلى معناه" yönüne evrilse de tanımdaki sıkıntı ortadan kalkmayacaktır. Buradaki bir takım sıkıntıları da dile getiren şârih nihayette bir takım zorlamalarla birlikte çözüm üretmeye çalışmıştır (Zeynu'l-ʿArab, h. 736, vr. 3a-3b). Şârihin buradaki şerh yöntemine bakıldığında genelde bu tanımı hatalardan uzak tutma gayreti içerisinde olduğu görülmekle birlikte hataların tespiti hususunda da geri durmadığı gözlemlenmiştir.

*İsm*in tanımlandığı bu özellikler çerçevesinde eleştirel incelemelerde bulunan şârih sadece Zeynu'l-ʿArab olmamıştır. el-Berdeʿî de Zemâhşerî'nin *ism*i açıklamak için kullanmış olduğu "هو ما صح الحديث عنه ودخله حرف الجر وأضيف ونُوّن وعُرف" şeklindeki her bir özelliğe eleştrileri olmuştur. el-Berdeʿî'nin eleştiri ve incelemelerine bakıldığında sadece kısmen Zeynu'l-ʿArab'ın "ما صح الحديث عنه" ifadesine yönelttiğiyle aynıdır. Bunun dışındaki tenkitleri farklı olmuştur. el-Berdeʿî'ye göre bu tanımda bazı te'villere gidilmedikçe câmiʿ ve mâniʿ özelliğini taşımayan bir tanım ortaya çıkmış olur. Şârih'in tanım üzerinde yapmış olduğu inceleme ve analizler oldukça kapsamlı bir düzeyde olmuştur. Aynı zamanda bu şârih de çözüm odaklı bir tutum sergilemiş ancak tanımda birçok hatanın var olduğunu ifade etmiş ve delillerle ispatlamaya çalışmıştır (Berdeʿî, 2014, s. 17-18, 22).

Bu tanımı değerlendirmeye alan başka bir *el-Unmûzec* şârihi el-Mostârî'dir. Bu şârih'in burada takip ettiği şerh yöntemi genellikle başka kişilerin bu tanıma yöneltmiş oldukları tenkitlerin inceleme ve değerlendirmesi şeklinde olmuştur (Mostârî, 2015, s. 74-76).

Bu tanım üzerinde kısaca değerlendirmede bulunan diğer bir şârih el-Husûsî olmuştur. el-Husûsî'nin değerlendirmesi, bahsi geçen şârihlerden farklı olarak tanımda "أو ينادى" ifadesinin açık bir şekilde kullanılması daha uygun olacağı yönündedir (Husûsî, 1894-[5], s. 7).

Bu eleştiri dışında Munsarif ve Gayr-ı Munsarif, ʿAtf-ı Beyân, Maʿrife, Fiil, gibi kavramların tanımlarında da bazı şârihlere ait eleştiriler tespit edilmiştir (Berdeʿî, 2014, s. 33, 149, 178; ʿAsker, 1872, s. 69; Zeynu'l-ʿArab, h. 736, vr. 45b-46a; Husûsî, 1894-[5], s. 114).

Tanımlarda tahlilci tutumun sergilendiği yerlerde bazı şârihlerin sadece tenkit merkezli bir davranış içerisinde olmadıkları bazen de yapılan bir tanımın doğru olduğu noktasında görüş beyan ettikleri görülmüştür. Yeri geldiğinde Zemahşerî'nin maksadı yorumlanmış ve te'villere gidilmiştir. Diğer şerhlere nispeten bu tür örnekleri el-Berdeʿî daha etkin sergilemiştir (Berdeʿî, 2014, s. 33, 77, 149-150, 170).

2. Şerhlerde istişhâd

Arap Dilinde istişhâdın kavramsal olarak ifade ettiği anlam, bir kuralın doğruluğu ve tespiti için âyetlerden veya sözleri hüccet seviyesinde olan Araplardan bir takım örneklerin getirilmesidir. İstişhâd, Arapça gramer kitaplarında kullanılan örneklerden farklı olarak gramer kurallarına kaynaklık etmesidir. Örnekler ise kuralların daha iyi anlaşılması adına kullanılan bir araçtır (Yaʿkûb ve ʿÂsî, 1987, c. 1, s. 88). Dilciler, *Kur'ân-ı Kerim*, Hadis, Arap Şiir ve Nesrini istişhâd malzemesi olarak kullanmışlardır.

2.1. *Kur'ân-ı Kerîm*

Kur'ân-ı Kerim, dil bilginlerinin en çok başvurdukları istişhâd malzemelerinden biri olmuştur. *Kur'ân-ı Kerim'i* dilde hüccet kabul edilmesi, icmaʿ ile sabit olmuştur (Âfgânî, 1987, s. 28).Celâlüddîn es-Suyûtî (ö. 911/1505)'nin ifade ettiği üzere; âlimler, hem mütevatir kırâatler ile hem de kıyâs-ı ma'rûf'a aykırı olmayan şâz ve âhâd kırâatler ile istişhâd yapılabileceğini söylemişlerdir (Suyûtî, 2006, s. 29).

Kur'ân-ı Kerim âyetleri, bir istişhâd malzemesi olarak *el-Unmûzec* ve şerhleri bağlamından ele alındığında; Zemahşerî'nin, *el-Unmûzec*'de sadece 14 âyeti istişhâd olarak kullandığı görülmektedir. Dolayısıyla *el-Unmûzec*'de birçok nahiv bilgisinin delillendirilmesi yapılmamıştır. Bu durumda *el-Unmûzec*'in istişhâd konusunda geri planda kaldığını söylemek mümkündür. Ancak bu metnin te'lif amacına bakıldığında istişhâd malzemesinin az bulunması doğal bir durumdur. Şerhler ise nahiv meselelerini bütüncül bir şekilde işlemiş ve konuları geniş bir perspektifte ele almışlardır. Buna bağlı olarak nahiv bilgisinin önemli bir kaynağı olan âyetlerin istişhâdına bolca yer vermişlerdir.

el-Unmûzec'de sınırlı sayıda kullanılan âyetlerin şerhlerde oldukça zengin olduğu görülmüştür. Takriben el-Mekkî şerhinde 526, Erdebîlî 40, Zeynu'l-ʿArab 110, Berdeʿî 144, Şâzelî 30, Mostârî 204, ʿAsker 185 ve son olarak el-Husûsî ise 389 yerde âyet ile istişhâd getirmiştir. Bu istişhâdlere bakıldığında, bazı şârihlerin yer yer Kırâat farklılıklarından da yararlandıkları gözlemlenmiştir. Şârihlerden el-Mekkî, el-Berdeʿî, Mostâri, ʿAsker ve el-Husûsî, farklı kırâatlerden yararlanmışlardır.

2. 2. Hadis

Hz. Peygamber'in fesahati göz önünde bulundurulduğunda, dilde hatalı bir kullanım yapmayacağı, âlimlerin hemfikir olduğu bir durumdur. Buna binaen *Kur'ân-ı Kerim*'den sonra dilde istişhâd olarak hadislerin kullanımı önemli bir yer tutması gerekirken hadislerin istişhâd değeri tartışmalı bir hal almıştır (ʿAskerî, 2010, s. 101). Bu durumda lafzen rivayet edilen hadisler ile istişhâd yapmakta herhangi bir sıkıntı görülmezken, mana itibariyle nakledilen hadislerin istişhâdı sakıncalı görülmüştür. Buna bağlı olarak gerek Basra ve Kûfe Ekolü'nün öncüleri gerekse son dönem Arap dilcilerinin ekseriyeti hadisin istişhâdına sakıncalı bakmışlardır (Suyûtî, 2006, s. 43). Bunun yanında hadisi bir istişhâd malzemesi olarak kullananlar da olmuştur. Zemahşerî, Ebu'l-Hasan b. Harûf Alî b. Muhammed b. Alî el-Hadramî el-Endelusî, Ebû Abdullâh Cemâluddîn Muhammed b. Abdullâh İbn Mâlik et-Tâ'î, Muhammed b. Hasan er-Radî el-Esterâbâdî ve İbn Hişâm gibi Arap Dil bilimcileri, hadisin istişhâdına çok yer veren şahsiyetler arasındalar. Özellikle Zemahşerî, bazı eserlerinde istişhâd olarak çok sayıda hadis kullanmıştır. Örneğin *Şerhu'l-Fasîh* adlı eserinde 181 hadisten yararlanmıştır (ʿAskerî, 2010, s. 101-102). *el-Unmûzec*'de ise hadis istişhâd konusu yapılmamıştır. şârihlerine baktığımızda el-Mekkî 13, el-Berdeʿî 6, Zeynu'l-ʿArab 2, el-Mostârî 7, ʿAsker 7 ve el-Husûsî 19 yerde hadis kullanmıştır. el-Erdebîlî ve eş-Şâzelî ise hadis istişhâdını kullanmadıkları görülmüştür.

el-Unmûzec ve şerhleri bütünün birer parçaları olarak ele alındığında; *el-Unmûzec*'de pek yerine getirilemeyen hadis ile istişhâd eylemi, şârihler tarafında bir nebze de olsa gerçekleştiği görülmektedir. Ancak sayısal olarak şârihlerin de hadis istişhadına yeteri kadar yer vermediklerini söylemek mümkündür.

2. 3. Arap Kelâmı

Âyet ve hadisten başka diğer bir istişhâd unsuru da Arap Nesri ve Nazmıdır. Şiir ile istişhâd yapmak âlimlerin üzerinde mutabık oldukları bir husus olmamıştır. Dolayısıyla şiir dönemlere göre kategorize edilmiştir. Sadece Câhiliyyûn ve Muhadramûn tabakalarına mensup şâirlerin şiirleri ile yapılan istişhâdda icmâ vardır (Bağdâdî, 1997, c. 1, s. 5-6). Bu husus konumuzun kapsamı dışında olduğu için derine inilmemiştir. Buradaki asıl amaç *el-Unmûzec* ve şerhleri bağlamında şârihlerin metin tamamlayıcı kimliklerini ortaya çıkartmaktır.

Zemahşerî'nin, *el-Unmûzec*'de sadece bir şiire yer verdiği görülmüştür. Şerhlerinde ise birçok şiire yer verilerek bu boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Takriben el-Mekkî 127, el-Berdeʿî 98, el-Erdebîlî 5, Zeynu'l-ʿArab 18, eş-Şâzelî 8, el-Mostârî 76, ʿAsker 168 ve el-Husûsî 268 şiiri istişhâd etmiştir. Şerhlerde istişhâd olarak kullanılan şiirler her ne kadar kendilerinden önceki âlimlerin eserlerinde geçseler dahi şârihler tarafından etkin bir şekilde kullanımı, metnin detaylandırılması ve zenginleştirilmesi adına yürütülen bir eylem olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumda şerhlerde kullanılan şiirlerin orijinal olduklarını ve ilk defa şârihler tarafından tespit edildiklerini söylemek güç olur. Bu durum genelde âyet, hadis ve nesîr gibi istişhâd malzemeleri için de geçerlidir. Özellikle dil ekollerin istikrar kazanması ve belli bir kimliğe bürünmesiyle birlikte daha önce kullanılan istişhâd malzemelerinin tekrarı daha da yaygınlaştığını söylemek mümkündür. Bu durumda özellikle kurucu metinlerin te'lifinden sora kaleme alınan şerhlerdeki istişhâd malzemelerini, bir kurucu metne tamamlayıcı katkı ve bütüncül bir sunum olarak görmek daha isabetli olacağı kanaatindeyiz.

Arap dilinde nesire -şiir seviyesine olmazsa da- (Cebel, 1986, s. 52) istişhâd malzemesi olarak yer verilmiştir. Cahiliyye dönemi ve h. II. Asrın yarısına kadarki şahısların kelâmı istişhâd konusu olmuştur (Afgânî, 1987, s. 19). İstişhâd getirme eylemi, Araplardaki kabilelerin isimlerine göre değişebilmektedir. Kabilelerin arasında Kureyş, Arapların en fasihi olarak addedilir. Doğru lafızların kullanımına ve telaffuz kolaylığına önem göstermek kaydıyla duygulara en iyi biçimde hitap eden kelimeler seçmişlerdir. Bu da onların sözlerinin dilde hüccet olabilecek konumda olduğunu göstermiştir (Suyûtî, 2006, s. 47; Cebel, 1986, s. 75-76). Kureyş kabilesinden farklı olarak Kays, Temîm, Esed, Huzeyl; az da olsa Kinâne ve Tâyyi' gibi kabilelerin sözleriyle de istişhâd yapılmıştır (Suyûtî, 2006, s. 47-48).

el-Unmuzec'e bakıldığında ise az olmakla birlikte Arap nesri, Hicâz ve Benî Temîm gibi kabilelerine ait ifadelerin bulunduğu görülmüştür. Yaklaşık olarak 8 yerde Arap nesrinden yararlanılmıştır. Bir yerde de Hicâz ve Benî Temîm kabilelerinin dil kullanımlarından bahs edilmiştir. *el-Unmûzec*'in şerhlerinde ise takriben el-Mekkî 5, el-Berdeʿî 31, el-Erdebîlî 3, Zeynu'l-ʿArab 1, eş-Şâzelî 2, el-Mostârî 22, ʿAsker 7 ve el-Husûsî 26 yerde emsal ve kalıplaşmış ifadeler kullanmıştır.

el-Unmûzec'in şerhlerinde bazı Arap kabilelerine ait dil kullanımları da mevcut olduğu görülmektedir. Başta Benî Temîm ve Hicâz kabileleri olmakla birlikte birçok kabilenin dilsel varyantları verilmiştir. Şerhlerde ele alınan dil farklılıkları kısmen aynı konularda işlense de birbirinden farklı konularda da ele alınmıştır. Şârihler arasında, en çok dil farklılıklarına başvuran el-Husûsî olmuştur.

Kabileler arasındaki dil kullanım farklılıklarını yorumlayan el-Berdeʿ, tespiti icmâʿ ile gerçekleşen bir kırâat ile kabilelerdeki dilsel kullanım arasında bir farklılık arz ettiğinde icmâʿ ile sabit olan kırâatin temel alınması gerektiğini savunmuştur. Örneğin şârih bir yerde Benî Temîm ile Hicazlıların kullanımlarını karşılaştırarak Benî Temîm'in kullanımını icmâʿ ile sabit olan kırâata ters düştüğü gerekçesiyle yanlış bulmuştur (Berdeʿî, 2014, s. 106-107).

2. 4. Şârihlerin istişhad yöntemleri

Arap Nahvinde istişhâd malzemesi farklı gayeler için kullanılabilmektedir. Buna binâen istişhâd getirme şekli ve uygulaması farklılık arz etmektedir. Bu husus *el-Unmûzec* ve şerhleri bağlamında ele alındığında; şârihler, bazen musannif'in serd ettiği bilgileri pekiştirmek için bazen de ana metinde geçmeyen ve kendilerinin dile getirdikleri bilgileri pekiştirmek için istişhâdlar kullanmışlardır. Bunlara ilaveten bazen başka şahısların istişhâdlarını dile getirdikleri, bazen de şâz kullanımlar için istişhâdlara başvurdukları görülmüştür.

2. 4. 1. Musannifi pekiştirme amaçlı istişhâd

Zemahşerî'nin *el-Umûzec*'de dile getirdiği malumatların pekiştirmesi için sunulan istişhâdlar kastedilmiştir. Bu yöntem el-*Unmûzec*'in bütün şerhlerinde kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanıldığı bütün örnekleri zikretmek mümkün görülmediği için bir örnek ile sınırlandırılması daha uygun olacağı kanaatindeyiz.

Zemahşerî, "إنّ" ve kardeşlerinin haberi" konusunu ele alırken "إنّ"nin haberi ve mübtedanın haberini birbiriyle kıyaslamıştır. Özellik bakımından "إنّ" harfinin haberi mübtedanın haberine benzer olduğunu ifade ettikten sonra "إنّ" harfinin haberi mübtedanın haberinden farklı olduğu bir durumu da zikretmiştir. Arap gramerinde mübtedanın haberi mübteda'dan önce gelmesi için zarf olmak zorunda değildir. Zemahşerî, bu kullanımın "إنّ"nin haberi için söz konusu olmadığını dolayısıyla "إنّ" ve kardeşlerinin haberleri kendi isimlerinden önce zikredilmeleri için bu haberin zarf şeklinde gelmesi gerektiğini ifade etmekle birlikte bu malumatı destekleyen bir istişhâd da getirmeyip, örnekler vasıtasıyla konuyu izah etmeye çalışmıştır (Zemahşerî, 1999, s. 17). Zemahşerî'nin bu malumatını daha detaylı ele alan el-Mostârî ise musannifin sözlerini delillendirmek için bir âyet ve bir de hadis kullanmıştır. Şârih, {إنّ إلينا إيابهم} şeklindeki âyette geçen "إنّ"nin haberi zarf, ismi ise marife olduğu için cevazen haberin isimden önce zikredildiğine dair istişhâdda bulunmuştur. "إن من البيان لسحرا" şeklindeki hadiste ise "إنّ"nin ismi nekre haberinin de zarf olması hasebiyle, vücûben haber isimden önce zikredildiğini istişhâd olarak getirmiştir (Mostârî, 2015, s. 100). Şârihin buradaki metoduna bakıldığında; şârih, hem Zemahşerî'nin zikrettiği bilgiye istişhâd getirmiş hem de muhtasar şeklinde verilen bilgiyi genişleterek "إنّ" harfinin ismi maʿrife ve nekre geldiği durumları göz ardı etmemiştir. *el-Unmûzec*'in bütün şerhlerinde bu istişhâd türüne benzer birçok örneği bulmak mümkündür.

2. 4. 2. Şârihlerin kendi bilgilerini pekiştirmeleri

Zemahşerî'nin *el-Unmûzec*'de zikretmediği malumatlar, şarihler tarafından tamamlanıp genellikle istişhâd unsurlarından biriyle delillendirilmiştir. Şerhlerin bir görevi de kurucu metinde ihmal edilen ya da ihtisar niyetiyle ele alınmayan meseleleri genişletmeleri olmuştur. İlave olarak vermiş oldukları bilgileri tespit ve teyidi için de bir takım istişhâdlar kullanmışlardır.

Zemahşerî'nin *el-Unmûzec*'de ifade etmeyip ancak şârihler tarafından tamamlanan aynı zamanda ana metne ilave olarak verilen bilgiler için istişhâd getirilen birçok konu olmuştur. Bu bilgi ve istişhâdların

geçtiği yerlerin bütününü burada ele almak güç olduğundan dolayı sadece bir örnek üzerinden gidilecektir.

Zemahşerî, *el-Unmûzec*'de muzari fiili cezm eden edatları "لم، لما، لا، إن" şeklinde zikrederek birer örnek ile konuyu açıklamıştır (Zemahşerî, 1999, s. 27). Bu konuyu ele alan el-Husûsî ise bu edatların anlamlarını ve konu hakkındaki ihtilafları gibi hususları işledikten sonra, "tenbihât" başlığı altında detaylı bilgiler vermiştir. Şârihin burada ele aldığı mevzulardan biri de Zemahşerî'nin eksik bilgi verdiğine dairdir. Şârihe göre; Zemâhşerî, cezm eden edatlarının hepsini ele almamış eksik olan edatlar ise, "أيان، أينما، إذا، كيف، لو" şeklindedir. Bu edatların kullanıldıkları yerleri ve bunlara dair cereyan etmiş ihtilafları da detaylı bir şekilde zikreden şârih, konuyu ilave örnek ve istişhâtlar ile desteklemiştir. Şârih, "أينما" edatını işlerken bu edatın zikredildiği {أينما تكونوا يدرككم الموت} âyeti istişhâd olarak kullanmıştır (Husûsî, 1894-[5], s. 123-128). Bu tür istişhâd şekli bütün *el-Unmûzec* şerhlerinde oldukça fazladır.

2. 4. 3. Başka kişilerin istişhâdları

Şârihler, bir konuda başka şahısların yaptıkları farklı yorum ve görüşleri verdikten sonra bu şahısların getirdikleri istişhâdları da nakletmişlerdir.

Örneğin Zemahşerî, istisnâ konusunu ele alırken "غير" edatının hükmü "إلا"dan sonra gelen ismin hükmüne benzer olduğunu ifade edip, örnekle açıklamıştır. *el-Unmûzec* şârihlerinden biri olan ʿAsker ise; Zemahşerî'nin zikrettiği örnekler doğrultusunda "إلا" hakkında geniş bilgilere yer vererek Zemahşerî'nin ifadeleri ve örneklerini şerh etmiştir. Vermiş olduğu bilgilerin arasında "غير" ile alakalı bir not da nakletmiştir. Bu notta; "غير" lafzının mahiyeti ve ifade ettiği anlamı gereği, irâb açısından sıfat olduğunu beyan etmiştir. Ayrıca bu kullanımın Arapçada oldukça fazla olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla şârihin üzerine durduğu nokta gerçekte "غير"nun sıfat şeklinde kullanılmasıdır; ancak "إلا"nın nekre-çoğul ve sayı sınırı olmayan bir lafızdan sonra gelme şartıyla istisnâ edatı olarak değil, "غير"gibi sıfat şeklinde geldiği gibi "غير" da "إلا" edatı gibi istisnâ edatı şeklinde kullanılmıştır. {لو كان فيهما آلهة إلا الله لفسدتا} ayetine bakıldığında "إلا" edatı nekre-çoğul olan ve sayı bakımında belli bir sınırı olmayan "آلهة" lafzından sonra zikredilmiş olup istisnâ edatı şeklinde değil "غير" manasında kullanılmıştır. Şârih burada istisnanın neden mümkün olmadığını detaylı bir şekilde açıklamakla birlikte nihaî olarak Sibeveyhi ve çoğu müteâhhirûn bilginlerin görüşlerini de aktarmıştır. Buna göre Sibeveyhi ve müteâhhirûn bilginlerin, "إلا" ifadesinin bir cümlede istisnâ edatı görevini üstlenebileceği gibi sıfat olarak da kullanılabilir kanaatinde olduklarını zikretmiştir. Sibeveyhi ve müteâhhirûn bilginlerin görüşlerinin dayanağı ise aşağıdaki şiir olmuştur. Bu görüşte olmayanlar ise bu şiirin şâz olduğunu söylemişlerdir.

وَكُلُّ أَخٍ مُفَارِقُـهُ أَخُـوهُ لَعَمْرُ أَبِيكَ، إِلَّا الْفَرْقَدَانِ

Babanın ömrüne yeminler olsun ki Ferkadân (Kutuptaki komşu iki yıldız) hariç her kardeş kardeşinden ayrılacaktır (ʿAsker, 1872, s. 32).

Bu istişhâd örneğine bakıldığında şârihe ait herhangi bir tasarruf olmazken başka kişilerin kendi düşüncelerinin üstünlüğünü ve doğruluğunu delillendirmek için kullandıkları istişhâd şeklidir. Şerhlerde bu tür istişhâd kullanımları ilk iki yönteme nazaran azdır.

2. 4. 4. Şâz kullanımlar için getirilen istişhadlar

Bu istişhâd şekli, bazı kuralların kıyasa muğayır olduğunu ya da şiir ve mesellerde zaruriyâtı göstermek için kullanılmıştır.

Bu istişhâd türünün söz konusu olduğu konulardan biri takdirî irâbtır. Zemahşerî, lafzî irâbın olmadığı yerde takdirî irâbın var olduğunu söyleyerek buna "عصا، سعدى، القاضي" kelimelerini örnek vermiştir. İlk iki ifade için takdirî irâb alması konusunda herhangi bir not düşürmezken son ifadenin refʿ ve cer durumlarında irâbının takdirî olduğunu ifade etmiştir (Zemahşerî, 1999, s. 16). *el-Unmûzec* şârihlerinden el-Berdeʿî, bu kısmı açıklarken mezkûr ifadelerden ilk ikisini ele alıp bu ve benzeri ifadelerin irâbı niçin zâhirî (açık) olmadığını beyan ettikten sonra"القاضي" kelimesini ele almıştır. Bu kelimenin niçin refʿ ve cer konumunda takdiri irâbı, nasb konumunda ise lafzî irâbı aldıklarını zikretmiştir. el-Berdeʿî'nin beyanlarına bakıldığında "القاضي" gibi sonu "ي" ile biten isimlerin, "جاءني القاضي ومررت بالقاضي" örneklerinde olduğu gibi refʿ ve cer durumundayken sondaki "ي" harfi sâkin olup irâb alameti olan damme ve kesra telaffuz edilmez. Zira bu iki hareke de "ي" harfine ağır gelirler. Bu ve buna benzer ifadelerin nasb konumu ise "رأيت القاضيَ" örneğindeki gibi fetha iledir. Bu kullanımın dışındaki herhangi bir kullanım şâz başka bir deyişle kural dışıdır. Şârih, bu açıklamalardan sonra şâz kullanımın olduğu şiirlerden birini şu şekilde olduğunu ifade etmiştir:

فَيَوْماً يُوَافِينَ الْـهَوَى غَيْرَ {مَاضِيٍ} وَيَوْمًا تَرَى مِنْهُنَّ غُولاً تَغُولُ

(Kadınlar) Gün gelir aşka boyun eğerler,

Gün gelir, onların (insanı) yok ettiğini görürsün.

Şiirde, "مَاضِيٍ" ifadesinde bulunan "ي" kesralı okunmuştur. Oysa "ي" harfine kesra ağır gelmektedir. Buna bağlı olarak mezkûr okuyuş şâz olarak değerlendirilmiştir (Berdeʿî, 2014, s. 42-43). Netice itibarıyla şârih, kıyasa muğayır olan bir kullanımın Arap şiirinde var olduğunu ve bunun kullanımı da şiirde normal olduğuna işaret etmektedir. Bu tür şiir istişhâd örnekleri bazı *el-Unmuzec* şerhlerinde çok sayıda rastlanılmıştır.

3. Şârihlerin Zemahşerî'ye tenkitleri

Şerhlerin üzerinde durdukları bir konu da kurucu metindeki yapısal ve bilişsel hatalar olmuştur. Bu durum, şarihlerin kurucu metne tenkitleri şeklinde de ifade edilebilir. *el-Unmûzec*'in şerhleri ele alındığında bu tenkitlerin; Zemahşerî'nin yapmış olduğu tanımlara tenkit, zikrettiği bazı bilgilere tenkit, (konu) ve bazı ifadelerine tenkit olmak üzere üç gruba ayrılabilir. Daha önce tanımlardaki tenkitlere yer verildiğinden dolayı burada tekrar ele alınmayacaktır.

3. 1. Konularda tenkit

Burada şerhlerinin *el-Unmûzec* muhtevası bağlamında bazı nahvî bilgilere yönelik yaptıkları tenkitler hakkında bilgiler verilecektir. *el-Unmûzec* şerhlerine bakıldığında, el-Mekkî'nin Zemahşerî'ye yönelttiği herhangi bir tenkiti tespit edilmemiştir. Ayrıca konu bazlı tenkitlerin, eş-Şâzelî ve ʿAsker'in şerhlerinde de tespiti söz konusu olmamıştır. Bu sebeple Zemahşerî'ye yöneltilen tenkitler diğer şerhler aracılığıyla işlenecektir.

Bu tür tenkit örneklerinden biri el-Erdebîlî tarafından yapıldığı görülmektedir. Tespit ettiğimiz kadarıyla el-Erdebîlî'nin, *masdariyye harfleri* konusunda açık bir şekilde zikrettiği bir tenkiti vardır. Zemahşerî, masdariyye harflerinin "أنْ" ve "ما" şeklinde iki tane zikretmiştir (Zemahşerî, 1999, s. 33). el-Erdebîlî ise bunlara ilave olarak "أنّ" ifadesini de *mastariyye harfleri* arasında zikredilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu konuda Zemahşerî'yi tenkit eden şârih, "أنّ"nin zikredilmeyişini bir ihmale bağlamıştır. Zemahşerî'nin bu ifadeyi zikretmeme sebebini de bu ifadenin kullanım yerinin isim cümlesine olduğuna

dair zannına bağlamıştır. Şârihe göre, mastar anlamını ifade eden "أنّ"nin fiil cümlesinde kullanılması daha isabetli olur (Erdebîlî, t.y., s. 198).

Diğer bir örneğe bakıldığında; Zemahşerî, münâdâ konusunu ele alırken münâdânın özelliklerinden biri olan terhîmden bahsetmektedir. Zemahşerî, münâdâda terhîmin söz konusu olabilmesi için münâdânın muzâf olmaması ve üç harften fazla harften oluşması gerekliliğini söyledikten sora;

"يا حارِ، يا أسمَ، يا عثمَ، يا منصُ" gibi örnekler getirmiştir (Zemahşerî, 1999, s. 18). Şârihlerden el-Berdʿî ise bu kısmı detaylı bir şekilde açıkladıktan sonra Zemahşerî'ye bir tenkit yapmıştır. Şârihe göre, Zemahşerî'nin eksik bilgi verdiğini, mürekkeb isimlerin terhîmine misal getirmediğini dolayısıyla "يا بخت نصر" ifadesinde geçen "يا بخت" şeklinde örnek getirmesi gerektiğini ifade etmiştir. el-Berdʿî'nin "ليس" ye benzeyen "ما" ve "لا"nın haberleri konusunda da zımnen bir tenkiti olmuştur (Berdʿî, 2014, s. 86-88, 107-108). Konu merkezli diğer bir tenkit de Zeynu'l-ʿArab tarafından takdirî irâb konusunda yapılmıştır (Zeynu'l-ʿArab, h. 736, vr. 10b-11a). Son olarak ise tenkitlerin bulunduğu şerh el-Husûsî'nin eseridir. Tespit ettiğimiz kadarıyla bu şerhte konu merkezli yapılan tenkit sayısı 14'tür. Ancak bu şerhte zikredilen tenkitlerin geneli, şârihten önceki bilginlere ait olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu tenkitlerin ekseriyeti, *el-Unmûzec*'deki bilgilere değil Zemahşerî'nin *el-Keşşâf* ve *el-Mufassal* adlı eserlerinde geçen bilgilere yönelik olmuştur (Zemahşerî, 1986, c. 1, s. 115, 696; c. 2, s. 91-92, 289; c. 3, s. 36; c. 4, s. 11-12; Zemahşerî, t.y., s. 64, 82, 124; İbn Yaʿîş, 2001, c. 2, s. 121; İbn Hişâm, 2000, c. 4, s. 23-24; Eşmûnî, 1939, c. 1, s. 417; c. 4, s. 356; Husûsî, 1894-[5], s. 31, 41, 49, 54, 56, 62, 64, 79, 108, 162, 174, 178, 179, 184-185).

3. 2. Zemahşerî'nin ifadelerine yapılan tenkitler

Şârihlerin, Zemahşerî'nin eserinde seçmiş olduğu bazı ifadelerini eleştiri konusu yaptıkları görülmektedir. Dolayısıyla eleştirilen ifadenin yerine "*Bu ifadeyi kullansa daha evlâ olurdu, böyle deseydi daha iyi olurdu, böyle deseydi daha doğru olurdu* vb. lafızlar kullanmışlardır. Bu tür şekilsel değerlendirmelerin yapıldığı yerler oldukça fazladır.

Metin içerisinde yapısal bozukluk olduğuna dair örneklerden biri şu şekildedir: Zemahşerî, haber çeşitlerini konu edinirken "*Cümle şeklinde gelen haberde mübtedaya dönen bir zamirin bulunması gerekir*" anlamına gelen "ولا بد في الجملة من ضمير يرجع إلى المبتدأ" ibaresini kullanmıştır (Zemahşerî, 1999, s. 17).

Bu ibareyi ele alan Zeynu'l-ʿArab, ibarede geçen "ضمير" ifadesi yerine bağ anlamına gelen, "عائد" ifadesinin kullanılmasının daha iyi olacağını ifade etmiştir. Bunun nedenini ise şu şekilde açıklamıştır: Şayet "عائد" kelimesi burada kullanılmamış olsa "لباس التقوى ذلك خير" ve "الحاقة ما الحاقة" âyetlerinde olduğu gibi cümle şeklinde gelen bazı ifadelerin bu kapsamın dışında kalması söz konusu olur. Nitekim "لباس التقوى ذلك خير" ayetinde zamîr kullanılmadığı halde haberde bağ görevini üstlenen unsur işâret ismidir. "الحاقة ما الحاقة" âyetine ise irâb bakımında ele alındığında; birinci "الحاقة" mübteda, "ما" ikinci mübteda, ikinci "الحاقة" ise ikinci mübtedanın haberi olup, ikinci mübteda ile haberi olan "ما الحاقة" cümlesi birinci mübtedaya haberdir. Haber şeklinde gelen "ما الحاقة" ifadesinde zamir olmadığı halde, bağ görevini bizzat haber cümlesi üstlenmiştir. Zira haber şeklinde gelen cümle aynı zamanda birinci mübtedayı kapsamaktadır (Zeynu'l-ʿArab, h. 736, vr. 16a).

Diğer bir örnekte Zemahşerî, cins ismi nefyeden "لا"nın haberini işlerken; "لا رجلَ أفضلُ منك" şeklinde örnek getirmiştir (Zemahşerî, 1999, s. 17). Bu kısmı açıklayan el-Berdeʿî ise musannifin "لا غلامَ رجلٍ أفضلُ منك" şeklinde örnek vermesinin *daha evlâ* olacağını ifade etmiştir. Nedenini ise şöyle ifade etmiştir:

Zemahşerî'nin örneğinde merfûʿ olan öge aynı zamanda sıfat da olma ihtimalini taşımaktadır. Kendisinin irad ettiği örnekte ise merfûʿ olan öge sadece "لا"nın haberi olup başka bir ihtimal taşımamaktadır (Berdeʿî, 2014, s. 72-73).

Şârihlerin Zemahşerî'ye yöneltikleri tenkitlerin çoğu birbirinden farklı konularda olmuştur. Hatta bir şârihin tenkit ettiği bir hususa diğer bir şârih tarafından çözüm üretildiği görülmektedir. Örneğin yukarıda geçen Zeynu'l-ʿArab'ın tenkitini, el-Berdeʿî, ihtimal dâhilinde bazı çözümlemeler yapmıştır. el-Berdeʿî'nin yorumuna göre; Zemahşerî'nin "ولا بد في الجملة من ضمير يرجع إلى المبتدأ" cümlesinde "ضمير" ifadesinin yerine "عائد" ifadesine yer vermemesinde iki ihtimal vardır. Birinci ihtimal, bağ görevini yapan unsur çoğunlukla zamir olduğu için "ضمير" ifadesi tercih edilmiştir. İkinci ihtimal ise; mezkûr ifadenin hakikî anlamın yanında mecâzî anlamda kullanılmış olmasıdır (Berdeʿî, 2014, s. 66-67). Görüldüğü üzere görev açısından sorun teşkil eden bir ifade üzerine her iki şârihin birbirinden farklı yorumları olmuştur. Biri konuya eleştirel bakmış diğeri ise sıkıntıyı giderme adına çözüm üretmeye çalışmıştır.

Şârihlerin yöntemlerinde sadece ana metne tenkit yoktur. Bazen de metne yöneltilebilecek tenkitlerin ortadan kaldırılması için çabalanmıştır. Bu durum bazı *el-Unmûzec* şerhlerinde de söz konusudur (Berdeʿî, 2014, s. 171-172, 260, 299, 306, 325-326; Mostârî, 2015, s. 128, 132). Bazen musannife yöneltilen tenkitin doğru olmadığını beyan eden şârihler, ihtilaflın bulunduğu bir hususta musannifin tarafını seçtikleri de olmuştur (Berdeʿî, 2014, s. 307; Mustâri, 2015, s. 139; Husûsî, 1894-[5], s. 92, 130). Bununla birlikte bazı şerhler Zemahşerî'ye yöneltilen tenkitleri yorumlamadan sadece tenkitleri naklettikleri de olmuştur (Mostârî, 2015, s. 219; Husûsî, 1894-[5], s. 48, 139, 180).

Sonuç

Şârihlerin öncelikle *el-Unmûzec* metnini herkes tarafından anlaşılır bir duruma getirme ve eksik bırakılan bazı bilgileri tamamlama gayreti içerisinde oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak üzerinde durulan en önemli hususlardan biri tanımlardır. Şerhlerin tanımlardaki yöntemlerine bakıldığında, kurucu metinde ilmî bir tanımı verilmeyen kavramlar için bir tanım zikretmişlerdir. Kurucu metinde yapılan bazı tanımlar ise mantık ilminden yararlanmak suretiyle incelemeye almışlardır. Tanımlardaki eksikliklere tenkit, çözüm ve önerilerde bulunan şârihler, şerhe ihtiyaç duyan kısımlar için kapsamlı açıklama ve incelemeler yapmışlardır. Bazı şârihler, kurucu metnin daha iyi anlaşılması adına sergiledikleri gayretlerle birlikte analizci bir yaklaşım göstererek kurucu metinde verilen bilgileri körü körüne taklit etmediklerini göstermişlerdir.

Şârihler tarafından zenginleştirilen bir husus da istişhâdlardır. Nahiv kitaplarında sıkça başvurulan âyet, hadis ve Arap kelâmı gibi istişhâd unsurlarına *el-Unmûzec* gibi kısa metinlerde yeteri kadar yer verilmemiştir. Şârihler ise, muhataplarına daha geniş bilgiler sunmak amacıyla ana metinde yeterince yer verilmeyen istişhâdları tamamlayıcı bir metodla işlemişlerdir. Şerhler, konu bütünlüğünü koruma gayreti ve detaylı bilgi işleme gibi özellikleri çerçevesinden ele alındıklarında,şerhlerde bilgilerin genelini bir delile dayanılarak işlenmesi, şerhlerin ana metne katkısı olarak görmek mümkündür. Zira şerhlerin bu tür tutumları, şerhlerin özünde var olan tamamlayıcı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım da bazı Nahiv metinlerindeki bilgi veya delil eksikliğini ortadan kaldırması adına gerçekleştirilen bir katkı mesabesinde olup okuyucunun, tek bir eser üzerinde Nahiv bilgisini bütün unsurlarıyla elde etmesine imkân sağlar.

Şârihlerin üzerine durdukları diğer bir konu da asıl metindeki yapısal ve bilişsel hatalar olmuştur. Bu husus, şarihlerin kurucu metne tenkitleri şeklinde de ifade edilebilir. Bu bağlamda *el-Unmûzec* şerhleri

ele alındığında; tanımlarda tenkit, konu merkezli tenkit ve Zemahşerî'nin serd ettiği bazı ifadelerine tenkit olmak üzere üç kategori şeklinde tespit edilmiştir. Şârihlerin metodolojik olarak kurucu metni tenkit ve tahlillere tabi tutmaları oldukça önem arz etmekle beraber kurucu metinde geçen bazı bilgileri savunarak başka şahıslar tarafından yapılabilecek muhtemel tenkitleri de ortadan kaldırma adına çaba göstermişlerdir.

Kaynakça

Afgânî, S. (1987). *Fî usûli'n-nahv*. Beyrût: el-Mektebu'l-İslâmî.

ʿAsker, M. İ. (1872). *Feyrûzec şerhu'l-Unmûzec*. Mısır: el-Medârisu'l-mulkiyye.

ʿAskerî, M. S. (2010). el-İstişhâd bi'l-hadîsi'n-nebevî eş-şerîf ʿinde'l-luğaviyyîn. *Afâku hadâreti'l-İslâmiyye*, 2, 97-113.

Bağdâdî, Abdülkâdir b. Ömer. (1997). *Hizânetu'l-edeb ve lubb lubâb lisâni'l-ʿArab*. (Thk. Hârûn A. M.) Kâhire: Mektebetu'l-hânecî.

Berdeʿî, S. S. (2014). *Hadâ'iku'd-dekâ'ik fi şerh risâlet ʿallâmeti'l-hakâ'ik*. (Haz. Hasan A.). Beyrut: Dâru'l-kutubi'l-ʿilmiyye.

Bedruddîn İbn Cemâʿe, Muhammed b. İbrâhîm. (t.y.). *Şerhu'l-kâfiyye İbni'l-Hâcib*. (Thk. Dâvud M.). Kâhire: Dâru'l-menâr.

Cebel, M. H. (1986). *el-İhticâc bi'ş-şi'ri fi'l-luğâ*. Kahire: Dâru'l-fikri'l-ʿArabî.

Erdebilî, Muhammed b. Abdülganî. (t.y.). *Şerhu'l-unmûzec*. (Thk. Hüsnî A. Y.) Kahire: Mektebetu'l-âdâb.

Eşmûnî, Ebu'l-Hasan Nûreddîn Alî b Muhammed. (1939). *Menhecu's-sâlik ilâ elfiyye İbni Mâlik*. (Thk. Abdülhamîd M. M.) Mısır: Matbaʿatu Mustafâ.

Habeşî, A. M. (2004). *Câmi'u'ş-şurûh ve'l-havâşî*. Abudâbî: el-Mecmeʿu's-sakâfî.

Hârezmî, Kâsım b. Hüseyin. (1982). *et-Tahmir-şerhu'l-mufassal*. (Thk. Abdurrahmân b. Süleymân el-ʿUseymîn). Beyrut: Dâru'l-garbi'l-İslamî.

Husûsî. İbrahîn b. Saʿîd. (1894-[5]). *ʿUmdetu's-sirrî ʿalâ unmûzeci'z-Zemahşerî*. Mısır: Matbaʿatu'l-kubrâ el-emîriye.

İbn Hişâm, Ebû Muhammed Cemâluddîn. (2000). *Muğnî'l-lebîb ʿan kutûbi'l-eʿârîb*. (Thk. Muhammed el-Hatîb A.). Kuveyt: Metâbiʿu's-siyâse.

İbn ʿUsfûr, Ebû Hasan Alî b. Mü'min. (1998). *Şerhu'l-cumeli'z-Zeccâcî*. (Haz. Fevvâz eş-Şaʿar). Beyrut: Dâru'l-kutubi'l-ʿilmiyye.

İbn Yaʿiş, Yaʿîş el-Mevsılî. (2001). *Şerhu'l-mufassal*. (Haz. Yaʿkûb I. B.). Beyrut: Dâru'l-kutubi'l-ʿilmiyye.

Kâtib Çelebî, Mustafâ b. Abdullah. (t.y.). *Keşfu'z-zunûn ʿan esâmi'l-kutûb ve'l-funûn*. Beyrut: Dâru ihyâi't-turâsi'l-ʿArabî.

Mekkî, Ebu'l-Mu'eyyed Muvaffak b. Ahmed. (2016). *Kifâyetu'n-nahv fî ʿilmi'l-i'râb*. (Thk. Osmân M.). Kahire: Mektebetu's-sekâfeti'd-dîniyye.

Mostârî, Mustafâ b. Yûsuf. (2015). *el-Fevâidu'l-ʿabdiyye şerhu unmûzec'z-Zamehşerî*. (Thk. Abdullâh el-ʿAcemî F. B.). Şarku'l-evset Üniversitesi, Ürdün.

Râcihî, A. (1979). *en-Nahvu'l-ʿArabî ve'd-dersu'l-hadîs*. Beyrut: Daru'n-nahdati'l-ʿArabiyye.

Rummânî, Ebu'l-Hasan Alî b. İsâ. (1994). *Şerh kitâb Sîbeveyhi*. (Thk. Şeybe M. İ.). Ümmü'l-Kurra Üniversitesi, Suudi Arabistan.

Sîbeveyhi, Ebû Bişr ʿAmr b. Osmân. (1988). *el-Kitâb*. (Thk. Harûn a. M.). Kahire: Mektebetu'l-hânecî.

Suyûtî, Abdurrahmân b. Ebî Bekr. (2006). *el-İktirâh fi usûli'n-nahv*. (Thk. ʿAtiye A.). Dımeşk: Dâru'l-Beyrûtî.

Şâzelî, Muhammed b. Yûsuf. (h. 1015). *Halâvetu'l-fâlûzec fi şerhi elfâzi'l-unmûzec*. İstanbul: Süleymaniye Yazma Eserler Kütüphanesi Hüsrev Paşa Bölümü, No: 670.

Topuzoğlu, T. R. (1997). Hâşiye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (16, 419-422 ss) İstanbul: TDV Yayınları.

Yaʿkûb, İ. B. ve Mîşâl A. (1987). *el-Muʿcemu'l-mufassal fi'l-luğa ve'l-edeb*. Beyrut: Dâru'l-ʿilmi li'l-melayîn.

Zemahşerî, Ebu'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer. (1999). *el-Unmûzec*. (Haz. Sâmî b. Ahmet el-Mansûr). Y.y: Y.e.y.

Zemahşerî, Ebu'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer. (1986). *el-Keşşâf ʿan hakâ'ik ğavâmidi't-tenzîl*. Beyrut: Dâru'l-kitabi'l-ʿArabî.

Zemahşerî, Ebu'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer. (t.y.). *el-Mufassal fi sinʿati'l-i'râb*. Beyrut: Dâru'l-cîl.

Zeynu'l-ʿArab, Ahmed b. İmâm Zeyniddîn. (h. 736). *Şerhu'l-unmûzec*. Mısır: İskenderiye Belediye Kütüphanesi, no:1134/782.

41- İstanbul yabancılar için Türkçe (C1) ders kitabı ile Almanca em neu (C1) Abschlusskurs ders kitabının kültürlerarası yaklaşım açısından karşılaştırılması

Faik ÖMÜR[1]

APA: Ömür, F. (2021). İstanbul yabancılar için Türkçe (C1) ders kitabı ile Almanca em neu (C1) Abschlusskurs ders kitabının kültürlerarası yaklaşım açısından karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 696-725. DOI: 10.29000/rumelide.1032519.

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış olan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (C1) Ders Kitabı ile Almancanın yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış olan em neu Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache (C1) Ders Kitabının kültürlerarası yaklaşım açısından karşılaştırmak ve çalışmanın sonunda hangi ders kitabında kültürlerarası yaklaşıma göre daha fazla kültürel ögeye yer verildiğini sayısal verilerle tespit etmektir. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Türkiye'de öğrenim gören yabancı öğrencilere Türkçeyi öğretmek için TÖMER'lerde, em neu Ders Kitabı ise üniversitelerin Alman Dili Eğitimi bölümlerinde dil öğretiminde kullanılmaktadır. Bu nedenle bu iki kitap tercih edilmiştir. Bu çalışmada İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (C1)'nda yer alan metinlerle, Almanca em neu Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache (C1) Ders Kitabında yer alan metinler (okuma-anlama, dinleme-anlama, yazma ve konuşma metinleri ile bunlara ek olarak verilmiş diğer bölümlerde geçen kültürden kültüre, ya siz? , medeniyetimize yön verenler, resimler, çizimler, sözcük dağarcığı gibi kültürü yansıtan diğer unsurlar) kültürlerarası yaklaşım açısından doküman incelemesi metoduyla karşılaştırılmıştır. Öncelikle her ünite tek tek ele alınmış ve metinler içinde geçen kültür(ler)e ait ögeler tablo içinde gösterilmiştir. Daha sonra tabloların sonunda ünitede geçen kültürel ögelerle ilgili kısa bir açıklama yapılmıştır. Sonuç ve öneriler bölümünde, kültürlerarası yaklaşıma göre daha çok İYİT Ders Kitabının önem verdiği sayısal verilerle teyit edilmiş ve dolayısıyla İYİT Ders Kitabında daha fazla kültürel ögenin yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca yabancı dil öğretiminde bu yaklaşıma göre yapılacak dil öğretimi için önerilerde bulunulmuştur. Son olarak bu yaklaşımın yabancı dil öğrenmeye olan katkısı da tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kültürlerarası yaklaşım, yabancı dil öğretimi, kültür, karşılaştırma, ders kitabı

Comparison of Istanbul foreigners Turkish (C1) course book and German em neu (C1) Abschlusskurs course book in terms of intercultural approach

Abstract

The aim of this study is to compare the Istanbul Turkish For Foreigners (C1) Course Book, which was prepared for teaching Turkish as a foreign language, and the em neu Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache (C1) Course Book, which was prepared for teaching German as a foreign language, in terms of intercultural approach. The main concern of this study is to determine which course book contains more cultural elements compared to the intercultural approach with numerical data at the end of the study. Relatedly, the texts in the Istanbul Turkish for Foreigners Course Book (C1) and the texts in the German em neu Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache (C1) Course Book (reading-

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Alman Dili Eğitimi ABD (Nevşehir, Türkiye), faikomur@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4839-3096 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.08.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032519]

comprehension, listening-comprehension, writing and speaking texts, in addition to other elements reflecting the culture, such as from culture to culture, or you, those who shape our civilization, pictures, drawings, vocabulary mentioned in other chapters) were compared with the document analysis method in terms of intercultural approach. First of all, each unit was handled one by one and the cultural elements mentioned in the texts are shown in the table. Then, at the end of the tables, a short explanation was given about the cultural elements of the unit. In the conclusion and suggestions section, it has been confirmed with the numerical data that the İstanbul Turkish For Foreigners Course Book (C1) has more emphasize on intercultural approach and accordingly, it has been determined that it has more cultural elements. In addition, the contribution of this approach to foreign language learning has been also discussed.

Keywords: İntercultural approach, foreign language teaching, culture, comparison, course book

1.Giriş

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir vasıtadır. Her insan bir dili öğrenme yetisiyle dünyaya gelir. Ancak insan kendi ana dilinden başka dilleri de öğrenmek ister. Yeni bir dili öğrenirken o dilin kültürünü de öğrenmek gerekir. Bu nedenle ders kitaplarında dilin ayrılmaz parçası olan kültürel ögelerle ilgili metinlere veya görsellere de yer verilmektedir. Bu yüzden çalışmaya önce kültür kelimesinin tanımı ile başlamak daha isabetli olacaktır. Türk Dil Kurumu'nun çıkardığı Türkçe Sözlük kültür kelimesini şöyle tanımlamaktadır:

1. Tarihi, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çerçevesine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.

2. Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü.

3. Bireyin kazandığı bilgi. (Kültürlü kişi)

4. Biyolojide uygun biyolojik bir mikrop türünü üretme.

5. Tarım.

6. Muhakeme, zevk ve eşleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1558).

Ziya Gökalp kültür kelimesine karşılık olarak hars kelimesini kullanmıştır. Ona göre kültür kelimesinin iki anlamı vardır: 1. Hars 2. Tehzib (terbiye etme, eğitim). Ziya Gökalp'e göre hars; halkın ananelerinden, eğilimlerinden, örflerinden, sözlü ve yazılı edebiyatından, estetik ve iktisadi ürünlerinden ibarettir (Ünalan, 2014: 147-148). Kısaca kültürü şöyle tarif edebiliriz: "Kültür, bir milletin geçmişe ait maddi ve manevi yaşantılarının toplamı; bugüne ait olarak da milleti oluşturan fertlerin duyuş, düşünüş ve davranış birliği içinde olmasıdır" (Ünalan, 2014: 153). Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere kültür kavramı çok geniş anlamlar ifade etmektedir. Kısaca insanların ürettiği, yaptığı, düşündüğü yaşamla ilgili her türlü maddi ve manevi eserlerin tümüdür. Bu çalışmada ele alınan kitaplarda kültürün parçalarından olan edebiyat, sanat, adet, gelenek, deyim, atasözleri vb. özellikleri karşılaştırılmıştır. Yousefi'nin tanımına göre, "Kültürlerarası (interkulturell) sıfatı, farklı kültürel geçmişlere sahip insanların birbirleriyle temasa geçtiği bir değişim sürecini tanımlar. Kültürel arka plan, öncelikle dini-

kültürel bağlantıları, mistik-felsefi algıları, dili, sanatı ve hukuk sistemlerini, farklı düşünce ve yaşam biçimlerini içerir. Bilimsel bir disiplin olarak kültürlerarasılık, her tür fenomenoloji, antropoloji, sosyoloji ve kültürel felsefeyle ilgilidir. Kültürel formların bir kültürden başka bir kültüre aktarım sürecini ifade eder" (Yousefi, 2011: 29).

Yabancı dil öğretim metotları geleneksel ve alternatif diye iki gruba ayrılmaktadır. Geleneksel yabancı dil öğretim metotları arasında yer alan – aslında bu bir metottan ziyade yaklaşım olarak ele alınmaktadır- Kültürlerarası yaklaşım, Neuner ve Hunfeld'e göre: "Kültüre özgü, bireysel yaşantıları, öğrenme geçmişini, dünya bilgisini, öğrenme geleneklerini ve alışkanlıklarını, kaynak ve hedef kültürün ilişkisini, bireysel motivasyonu ve öğrenme başarısını ve kurumsal şartların yabancı dil öğrenmeye olan etkilerini araştırır" (Neuner ve Hunfeld, 1993: 124). Bu açıdan dil ile toplum arasında bir köprü gibidir. Dili, salt dilsel birimler olarak görmekten ziyade, o dilin ait olduğu toplumsal, sosyal ve kültürel ögelerle birlikte değerlendirilir.

Kültürlerarası yaklaşımı Rösler ise şöyle tarif etmektedir: "Benlik ve yabancı arasındaki etkileşimi ve dolayısıyla öğrencinin Alman dili ve kültürüne bakışını didaktik değerlendirmelerinin başlangıç noktası olarak alır" (Rösler, 2012: 82). Kısaca iki farklı dil ve kültür karşılaştırılır. Kültürlerarası yaklaşım adından da anlaşılacağı üzere en az iki kültürün etkileşimini ele alarak, yabancı dil öğrenen bireylerin; dil edinimini, öğrenenin hem kendi anadili hem de yabancı dil perspektifinden ele alır. Bu yöntemin amacı evrensel öğretim müfredatı hazırlayarak kültürlerarası anlaşmaya katkı sunmaktır. Bu yöntem, ön yargıları ve kalıplaşmış ifadeleri ortadan kaldırmak ister. Bunların yerine yabancı olana ilgi duyma ve toleransı teşvik eder. Öğrenenlerin hem yabancı hem de kendi kültürlerini var olan düşünce, konuşma ve uygulama biçimleri ile karşılaştırarak daha duyarlı olmaları hedeflenir. Öncelikli amaç yabancı kültürü bilmek değil, aksine yabancı kültüre karşı anlayışlı olmaktır.

Dili kültürlerarasılık açısından ele almak kültürlerarası öğrenme kavramını da beraberinde getirmektedir. Müller-Jacquier'e göre kültürlerarası öğrenme: "Farklı kültürlerden gelen insanlar arasında durumsal bir öğrenme sürecidir deneyimlerini paylaşmaktır. Kültürlerarası öğrenmenin ön koşulu, kültürlerarası iletişim sürecinde C1 / C2 seviyesindeki konuşmacı/dinleyicilerin ilişki içinde olmalarıdır. Kural olarak her türden bir dizi yabancı deneyimlerini paylaşmak" (Müller-Jacquier,1994). Kültürlerarası yaklaşıma göre hazırlanan kitaplarda ele alınan konular tamamen yaşam tecrübelerine dayanan konulardan seçilerek her yaşta öğrenenin ve farklı kültürlerden gelenlerin kendinden de bir şeyler bulabileceği veya karşılaştırma yapabileceği konulardan oluşmaktadır. (Neuner ve Hunfeld, 1993: 121). Öğrenme somuttan soyuta doğru ilerlemeli ki, öğrenenler zorluk çekmesin. Neuner ve Hunfeld'e göre bu yaklaşımda anlama becerilerine dönük okuma-anlama ve dinleme-anlama becerileri dersin/ kursun en başından itibaren verilir. Bunlarla ilgili konular hedef kültürün güncel yaşamını yansıtır. Seçilen metinler kullanımlık metinler değildir, aynı zamanda gerçekçi metinler, bilgilendirici metinler ve kurmaca metinlerden oluşur. Yani derslerde edebi metinler de yer alır. Bunların nihai amacı, hedef dilde konuşmayı sağlamaktır. Yöntemin başarısı; metin seçimine, öğrenenlerin amacına ve kabiliyetine bağlıdır. Ayrıca bu yöntem yazma becerisine ve bilinçli öğrenmeye de oldukça fazla yer verir (Neuner ve Hunfeld, 1993: 122).

Günümüzde küreselleşen dünyada insanların hareketliliği çok arttığından ister istemez seyahat edilen ülkenin dili ve kültürü de merak edilmektedir. Seyahatler değişik amaçlarla yapılmaktadır. Bazı insanlar turistik amaçlı, bazıları iş için, bazıları sağlık, bazıları da eğitim amaçlı bir ülkeye seyahat etmektedir. Hangi amaçla olursa olsun, insanların mutlaka bir yabancı dile ihtiyaç duymaktadır. Bu dil, gidilen ülkenin dili olmazsa da artık hemen hemen herkesin İngilizce bildiği kabul edilmektedir. Tüm ülkeler

kendi dillerini öğretmek için çaba sarf etmektedir. Türkiye de devlet olarak Türkçeyi yabancılara öğretmek için gerek yurt içinde gerek Türkiye'de yaşayan yabancılara ya da eğitim gören öğrencilere, gerek yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyenlere Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmek için büyük çaba harcamaktadır. Özellikle üniversitelerde okuyan yabancı öğrencilere yönelik değişik üniversitelerce Türkçe öğretim setleri hazırlanmıştır. Bu üniversitelerden biri de İstanbul Üniversitesidir. Bu üniversitenin hazırlamış olduğu İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İYİT) (C1) Ders Kitabı ile Almanca em neu Abschlusskurs (C1) Ders Kitabı karşılaştırılmıştır. Her iki kitap da üniversitelerin hazırlık bölümlerinde ve lisans bölümlerinde dil öğretiminde en çok tercih edilen kitapların başında gelmektedir.

Her dilin kendine özel atasözleri, deyimleri, nüktelerinin olması ve bunların bir başka dile aktarılmasındaki zorluklar, her dilin ayrı bir inanç yapısının, bakış açılarının, ayrı bir imkânlar ve yönelişler dünyasının eseri ve aynası olduğunu göstermektedir [...] Kültür ne ise, dil de odur. Kültürün ilgi alanları ne yönde ise, dil de o yönde zenginleşmiştir. Aynı durum ve davranış, farklı dillerde farklı kelimelerle ifade edilir (Kayayerli,1992:122-123 akt. Ünalan, 2014: 17). Ders kitapları hazırlanırken metinler seçilirken özellikle deyim, atasözü, kalıplaşmış ifadelere, hedef dilin edebiyatından seçme hikâyeler, masallar, şarkılar, şiirler, vecizeler, coğrafi bilgiler, yemek, folklor, sanat vb. birçok kültür ögesine yer verilmelidir. Ancak bu şekilde dil öğrenen kişi dilin gerçek kullanımına şahit olabilir. Aksi takdirde dil öğretmek sadece dilbilgisi öğretmenin ötesine geçememektedir. Ancak bu metinler hazırlanırken dil seviyesi göz önünde bulundurulmalı ve temel seviyeden (A1-A2) orta seviye (B1-B2)'den ileri seviyeye (C1- C') kadar metinlerin zorluk derecesine göre düzenlenmelidir. Basitten zora doğru bir seçimle yapılmalıdır. (A1-A2) seviyesinde dil öğrenenler derin anlam ifade eden deyim ve atasözlerini anlamakta güçlük çekeceklerinden bu seviyede mümkünse daha somut, çevirisi kolay yapılabilen deyim, atasözü veya kalıplaşmış ifadeler tercih edilmelidir.

Alan yazın incelendiğinde farklı kültürlerin karşılaştırılmasından ziyade tek dilin öğretiminde kullanılan kaynak kitaplardaki kültür aktarımları incelendiği görülmektedir. Örneğin Dang. T. C. T. & Seals, C. (2016) dil kullanımımızın büyük ölçüde kültür, iletişimciler arasındaki ilişkiler, dil stilleri ve ulusal dil politikaları gibi birçok sosyal faktöre bağlı olduğunu, bu nedenle, dil öğretmenleri ve öğrencilerinin dilin toplumbilimsel yönlerini dikkate almalarının esas olduğunu belirtmektedir. Litz (2002) ELT materyallerinin (ders kitaplarının) birçok dil sınıfında çok önemli bir rol oynamakta olduğundan, son yıllarda ortaya çıkan diğer konular arasında ders kitabı tasarımı ve pratiklik, metodolojik geçerlilik, ders kitaplarının yenilikteki rolü, materyalleri dilin temsili ve cinsiyetin uygunluğu açısından temsil, konu ve kültürel bileşenlerin önemli olduğundan bahsetmektedir. Prodromou (1998) ve Alptekin (1993) gibi diğer teorisyenler, ders kitaplarında dil öğretiminde bir araç olarak hedef dil kültürünün bir dili kültürel tabanına yerleştirmeden öğretmenin gerçekten mümkün olmadığını belirtmektedirler. Her iki yazara göre de böyle bir süreç, kaçınılmaz olarak öğrenenleri, kendilerini ait oldukları bir kültür içinde ifade etmeye zorlayacağını neredeyse hiç deneyimleri olmadığından ve bu durumun onları yabancılaşmaya, klişeleştirmeye ve hatta öğrenmeye isteksiz yapacağını veya direnç göstereceklerini ifade etmektedirler. Benzer şekilde, iltifatlara verilecek cevaplar da kültürlerarası iletişimde sorunlara neden olabileceğinden, çünkü farklı kültürlerin farklı tepki türlerini kabul etme eğiliminde olduklarından bahsedilmektedir (Nguyen: 2011). İletişimsel ders kitaplarında tüm etkinlikler ve beceriler günlük dilin söylemsel örnekleri etrafında dönerken, kültürlerarası olanlar ise güncel kültürle ilgili pek çok gerçeklik ve varsayımla birlikte günlük dilin örnekleri hedefteki görüşler ve konuşmacıların yerel kültürleri etrafında dönmektedir (Arıkan: 2008). ve aynı zamanda ders kitabı çoğunlukla kültürlerarası bilgi-şehir ve tarihi yerler- yerine hayatın farklı yönlerine ve perspektiflerine odaklanmalıdır (Atar &Erdem: 2020). Yabancı dil öğretimi aynı zamanda o dilin kültürünün de öğretimidir. Dil ve toplum birlikte gelişip

şekillendiği için yabancı bir dili gerçek anlamda öğrenmek, anlamak ve konuşmak o toplum gibi düşünebilmeyi gerektirmektedir. Bu da o dili şekillendiren kültürü öğrenmekle mümkündür (Memiş: 2016). Dil öğretiminde temel bir araç olan ders kitapları, dil öğretimiyle birlikte kültürün öğretimi hususunda önemli bir görev üstlenmektedir. Kitaplarda, Türk bayramlarından, gelenek ve göreneklerinden, önemli şair ve din adamlarından, liderlerden bahsedilmiştir. Kültürel birçok ögeye yer verilmiştir (Erdem &Gün& Karateke: 2015).

Yılmaz (2012) Yedi İklim Türkçe Öğretim seti B1 ve B2 düzeyi ders kitapları kültür aktarımı açısından incelendiğinde, içeriğinde hedef kültür olan Türk kültürünün öğrencilere farklı yönleriyle sunulan birçok öge içerdiği, bunun yanı sıra ders kitaplarında Türk kültürü dışında farklı kültürel unsurlarında yer aldığı görülmüştür. Demir &Açık (2011) Kültür aktarımı yapmak adına bütün kültürel unsurların verilmesi daha doğrusu günümüzde işlevine az rastlanan kültürel unsurların ya da kendi içinde bile çelişen kültürel unsurların günümüz şartlarında olmasına dikkat edilmelidir. Bu anlamda Türkçenin ve Türk kültürünün zenginliğinin en önemli göstergesi atasözleri ve deyimlerdir. Türkçe öğretiminde öğrenme alanları, okuma, yazma ve konuşma eğitiminde, dil öğretiminde vazgeçilmez öneme sahiptir (Bulut: 2013). Dil sadece kültürün önemli bir parçası değil aynı zamanda kültürün aktarıcısıdır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde kültürel ögelerin aktarılması dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler. Bu görüşten hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürünü içeren ögelerin ders ortamına aktarılması gerekmektedir (Bölükbaş &Keskin: 2010).

2.Yöntem

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Seçilen materyaller İYİT Ders Kitabı (C1) ile Almanca em neu Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache (C1) Ders Kitabıdır. Sadece bu iki kitapta geçen metinler kültürlerarası yaklaşım açısından kaynak olarak ele alınmıştır. İYİT Ders Kitabı 12 üniteden, Almanca em neu Ders Kitabı ise 10 üniteden oluşmaktadır. Bu metinlerde geçen atasözü, deyim, vecize, argo ifadeler ve kalıplaşmış sözler karşılaştırılarak, sayısal olarak hangi kitapta kaç adet kültürel ögeye yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Son olarak ünitelerde geçen konu başlıklarının birbirine eşdeğer olup olmadığına bakılmıştır.

2.1. İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabının (C1) ünitelerinin yapısı

İYİT Ders Kitabı 12 üniteden, her ünite de A, B, C bölümlerinden oluşmaktadır. Her ünitenin giriş sayfası üniteyle bağlantılı, Türkiye hakkında bilgi sunan resimlerden oluşmaktadır. Ünitelerin A,B,C bölümlerinde önce okuma sonra "*Ya siz?",* ardından da konuşma bölümü yer almaktadır. A,B,C bölümlerinin hepsinde aynı sıra takip edilmektedir. Konuşma bölümünden sonra ise kültürden kültüre bölümleri vardır.

Kültürden Kültüre bölümünde kültürlerarası farkındalığı arttırmak amacıyla, kültürden kültüre değişen çeşitli konular hakkında bilgi veren metinlerden oluşmaktadır. *Sözün Özü* bölümünde ünitenin konu alanına ilişkin tarihteki önemli kişilerin sözleri ve çeşitli atasözleri bulunmaktadır. *Medeniyetimize Yön Verenler* bölümünde Türk ve İslam kültürü için önemli olan edebiyatçıların hayatları ve eserlerinden çeşitli bölümler sunulmaktadır. *Neler Öğrendik* bölümü, öğrencinin öğrendiği dilbilgisi, ünitenin konusuna ait kelime alıştırmaları vb. etkinlikleri içeren bir tekrar bölümüdür. *Öz değerlendirme* bölümünde, her bir ünite sonunda öğrenciden beklenen beceriler yer almaktadır.

Ünite alt başlıkları, seçilen konular ve ele alınan dilsel yapılar incelendiği zaman hem Türk kültürüne hem de evrensel kültüre ait ögelerin varlığından söz edilebilir. Ayrıca ünitelerin Türk kültürünü yansıtan görsellerle desteklendiği görülmektedir.

2.2.Em neu Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache (C1) kitabının ünite yapısı

On üniteden oluşan kitabın her ünitesinin giriş sayfasında bir görsele yer verilmiştir. 3. ünite istisna olmak kaydıyla (1 adet) her ünitede iki adet okuma metni mevcuttur. Öğrencilerin yazılı metinler aracılığıyla Alman kültürü ve Alman diline ait bilgi edinmesi sağlanmaktadır. Üniteler ağırlıklı okuma olmak üzere dinleme-yazma-konuşma-dilbilgisi ve kelime bölümlerinden oluşmaktadır. Kitap genel olarak değerlendirildiği zaman evrensel kültürün ön planda olduğu görülmektedir. Kültürel ögelerin yer aldığı ayrı bir bölüm yoktur ancak bu ögelere metinler içerisinde yer verilmiştir.

3. Bulgular ve yorum

Bu çalışmada elde edilen analizlerle ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tablolarda da görüleceği üzere İYİT (C 1) Ders Kitabında em neu (C 1) Ders Kitabına göre daha fazla kültürel ögelere yer verildiğidir. İYİT Ders Kitabında kültürel ögelerin yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

4.İstanbul yabancılar için Türkçe (C1) ders kitabında yer alan ünite bazında geçen kültürel unsurlar

İ.Y.İ.T. Ders Kitabında yer alan kültürel unsurlar 4 temel dil becerisi altında sınıflandırılarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 1 (S. 9)	**Öyle Bir Geçer Zaman ki**
Giriş Sayfası Resmi	İzmir Saat Kulesi Isaac Newton'un resmi
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 10)	Balzac'ın "Zaman öldürmek en pahalı harcamadır" sözünden ne anlıyorsunuz diye sorulmaktadır.
Okuma Metni A (S. 10)	İlk okuma metninde "Saatin icadı" konusu ele alınmakta ve Sümerlerden bahsedilmektedir. Aynı metin içinde "kum saatinden" bahsedilmekte ve kum saatini ilk defa Avrupalıların kullandığı belirtilmektedir. "Su saatlerini" ise ilk kullananların Mısırlılar olduğu vurgulanmaktadır.
Ya siz? (S. 12)	"Mekanik ya da elektronik saatler icat edilmeden önce sizin ülkenizde hangi saat türlerinin kullanıldığını biliyor musunuz? Daha önce metindeki saatlerden görüp zamanı nasıl gösterdiğini anlamaya çalıştınız mı?" diye sorular sorarak saatler konusunda öğrencinin bir karşılaştırma yapması istenmiştir.
Dinleme A (S. 15)	Dünyada en çok kullanılan takvimlerin hangileri olduğu sorulmaktadır. Miladi takvim ile hicri takvim hakkında bilgi verilmiştir. Karşılaştırma yapılmıştır. Ay yılı, güneş yılı anlatılmıştır. Türklerin kullandıkları en eski takvimin ne olduğundan, ilk Babil takviminden, Mısırlıların geliştirdikleri takvimden bahsedilmektedir; Mayaların da zaman kaydı tuttukları bilinmekteydi denilmektedir. Modern takvimlerin Jül Sezar tarafından kullanıma sokulduğu belirtilmiştir. Bu takvim 8. yüzyılda daha sonra İmparator Augustus tarafından geliştirildiği vurgulanmaktadır.

Yazma A (S. 15)	"Ülkenizde hangi takvimi kullanıyorsunuz? Bu takvimin ortaya çıkış hikâyesini" yazmaları istenmektedir.
Dinleme B (S. 20)	İstanbul'u yansıtan bir resim vardır. Özdemir Asaf'ın "Olmak İsterdim" adlı şiirine yer verilmiştir. Mihrabat Korusu'ndan, Çamlıca'dan ve Marmara'dan bahsedilmektedir.
Konuşma (S. 20)	Zaman kavramıyla ilgili altı aT 6 adet Türk atasözü verilmiş ve öğrencilere, bunlardan ne anladıkları sorulmaktadır. Bu atasözleri: "Terazi tartıyla, her şey vaktiyle ölçülür" – "Vakit nakittir" – "Demir tavında dövülür" –"Vakitsiz öten horozun başını keserler"- Geçti Bor'un pazarı sür eşeği Niğde'ye" –Ağaç yaşken eğilir" atasözleridir.
Okuma B (S. 21-22)	Albert Einstein'ın, Edison'un, Graham Bell'in ve Isaac Newton'un çocukluklarından bahsedilmektedir.
Dilbilgisi (S. 24)	Dilbilgisi bölümünde 1950'li 60'lı yıllarda İstanbul'da kullanılan taksi dolmuşlardan birinin resmi vardır. Diğer dilbilgisi bölümlerinde böyle bir kültürel ögeye rastlanmamıştır. Sadece 1. ünitede böyle bir kültürel unsur mevcuttur.
Dinleme C (S. 25)	Nobel edebiyat ödülü sahibi John Nash'ın resmi vardır. Kendisiyle 2012 yılında İstanbul'da yapılmış bir röportaja yer verilmiştir.
Yazma B (S. 25)	"Ülkenizin en ünlü bilim adamı kimdir? Araştıralım ve yazalım" konusu verilmiştir.
Kültürden kültüre (S. 26)	Birinci bölümde 12 hayvanlı Türk takviminden bahsedilmektedir.
Sözün özü (S. 26)	"Sözün Özü" adlı bölümde beş adet ünlüden veciz sözler ile Hz.Muhammed'in bir hadisi yer almaktadır. Hepsinin ortak noktası "zaman" kavramıdır.
Medeniyetimize Yön verenler (S. 27)	Cengiz Dağcı'nın "Yansılar I" adlı eserinden bahsedilmektedir.

Tablo 1: İYİT ders kitabı 1. ünitede geçen kültürel unsurlar.

1. ünite incelendiğinde Türk kültürüne ait resim, takvim, atasözü, vecize ve bir edebiyatçıdan Özdemir Asaf'tan bahsedilmektedir. İzmir'deki saat kulesine ve İstanbul'a ait bir resme, eski taksi dolmuş resimlerine yer verilmiştir. Türklerin kullandıkları en eski takvimin ne olduğundan bahsedilmektedir. Ayrıca yabancı kültürlere ait vecizelerden, medeniyetlerden Sümerlerden, Avrupalılardan, Mısırlılardan, Babillerden, Mayalardan, ünlü kişilerden Jül Sezar'dan, İmparator Agustus'tan, Albert Einstein'dan, Edison'dan, Graham Bell'den, Isaac Newton'dan ve John Nash'tan bahsedilmektedir. Birinci ünitede hem Türk kültürüne ait unsurlara hem de yabancı kültürlere ait unsurlara yer verilmiştir. Ancak yabancı kültüre ait unsurlara özellikle yabancı medeniyetlerden daha fazla söz edilmiştir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 2 (S. 32)	**Aşk Olsun.**
Giriş Sayfası Resmi (S. 31)	Konya'daki Mevlana Camisi'nin, Mevla'nın ve semazenlerin resimleri vardır.
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 37)	Ünlü âşıklar başlığı altında hazırlık çalışması olarak 10 ünlü tarihi kişiliğin resmi verilmiştir. Ve öğrencilere; bunlardan hangilerinin tarihi aşklarını bildikleri sorulmaktadır. Bu ünlüler: Hürrem Sultan- Kee Voos- Latife Hanım- Kleopatra- Marilyn Monreo- Mustafa Kemal Atatürk- Marcus Antonius- Arthur Miller- Vincent van Gogh- Kanuni Sultan Süleyman'dır.

Okuma Metni A (S. 38)	Ünlü âşıklar ve mektupları verilmiştir. Bu metinlerde Aragon ve Elsa'nın Dostoyevski ve Maria'nın, Einstein ve Mileva'nın, Furuğ Ferruhzad ve Perviz'in, Nazım ve Piraye'nin, Kafka ve Milena'nın aşklarından bahsedilmektedir.
Dinleme A (S. 36)	Leyla ve Mecnun'undan bahsedilmektedir.
Yazma (S. 36)	Mevlana'nın aşkı nasıl tanımladığı belirtilmekte ve öğrencilerden bu tanımdan ne anladıklarını yazmaları istenmektedir.
Dinleme B (S. 40)	Yusuf ile Züleyha'dan bahsedilmektedir.
Konuşma A (S. 40)	Sevgi sözcüğü ile ilgili beş Türk atasözü verilmiş ve onlar hakkında konuşmaları istenmektedir. "Kalp kalbe karşıdır"- "Gülü seven dikenine katlanır"- "Her yiğidin gönlünde bir aslan yatar"- "Gönül bir sırça saraydır, kırılırsa yapılmaz"- "Gönül kimi severse güzel odur".
Dinleme C (S. 45)	Mevlana ile Şems'ten bahsedilmektedir.
Konuşma B (S. 45)	On ünlü kişinin aşk üzerine söyledikleri vecizelerden hangisine katıldıkları sorulmaktadır. Nedenini açıklamaları istenmiştir. Bunlar: 1.Aşkı, aşktan başka bir şey söndürmez. (Mevlana) 2.Aşkı akılla yenmek mümkün değildir. (Gançarov) 3.Aşk, iki iken bir olmak demektir. (Victor Hugo) 4.Hakiki aşk ızdırap çeker ve sessizdir. (Oscar Wilde) 5.Aşk ve öksürük saklanmaz. (George Herbert) 6. İnsan kalbindeki gerçek aşk, dörtnala giden bir attır, ne dizginden anlar, ne ses dinler. (Confucius) 7. İnsan ne kadar büyük ruhlu olursa, aşkı o kadar derin bir şekilde duyar. (Leonardo da Vinci) 8. Gerçek aşkta ne vefa vardır ne cefa. (Mevlana) 9. Aşk, gözle değil, ruhla görülür. (William Skakespeare) 10. Aşk bir güneşe benzer, âşık olmayan gönül, bir katı taşa benzer. (Yunus Emre)
Kültürden kültüre (S. 46)	Evlilik geleneklerinden bahsedilmektedir. Türkiye'den (tuzlu kahve), Hindistan'dan (damada ayak banyosu) ve Çin'den (ayın 15'i uğursuz sayılır) örnekleri verilmiştir.
Sözün özü (S. 46)	"Aşk olsun" deyiminin sizin kültürünüzde bir karşılığı var mı? diye sorulmaktadır.
Medeniyetimize Yön verenler (S. 47)	Cengiz Aytmatov'dan bahsedilmektedir.

Tablo 2: İYİT ders kitabı 2. ünitede geçen kültürel unsurlar

2. ünite incelendiğinde Türk kültürüne ait resimler verilmiş, ünlü kişilerden, atasözlerinden, vecizelerden, evlilik geleneklerinden bahsedilmektedir. Yabancı kültüre ait ünlü kişilerden, vecizelerden, evlilik geleneklerinden bahsedilmektedir. Her iki kültüre ait gerek kişiler gerek vecizeler gerekse gelenekler eşit derecede ele alınmış ve karşılaştırılmıştır.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 3 (S.49)	**İşini şansa bırakma.**
Giriş Sayfası Resmi (S. 49)	Adıyaman Nemrut Dağı Altta küçük resimlerde tavla kutusu, havaya para saçan bir adam, bankta düşünen bir adam ve elmas gerdanlık vardır.
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 50)	Hazırlık çalışması bölümünde şansla ilgili deyim ve ifadeler mevcuttur. "Şansım yaver gitti", "Bizde şans mı var?", Şans bana güldü", "Şansım olsaydı bu hale düşmezdim", "Bizde de ne şans var", "Şanssızım tekiyim".
Okuma Metni A (S. 50-51)	Piyangodan büyük ikramiye kazanmış insanların daha sonra düştükleri halleri anlatan değişik hikâyelere yer verilmiştir. Osman Kaplan Denizli'den, Adanalı Cem Postacı, Denizli'den Mehmet Sarıoğlu, Jack Whittaker, Bill Bob Harrell Texas'tan.
Okuma B (S. 55-56)	Okuma bölümünde kısaca satrancın ve tavlanın tarihine değinilmiştir.
Yazma (S. 61)	Hüma Kuşundan bahsedilmiştir yani bir efsaneden. Bir adı da devlet kuşudur.
Dinleme (S. 61)	"Dünyanın en şanssızı ile en şanlısını" anlatan bir metin verilmiştir. Dünyanın en şanslı insanı Hırvatistan'dan emekli bir öğretmenden bahsedilmektedir. Adam yedi büyük felaketten kurtulmuştur. En şanssız insanı ise Bernard Ancheriaux. 150 kaza geçirmiş ama yine de kurtulmuştur.
Konuşma A (S. 54)	Konuşma bölümünde aşağıdaki vecizelerden ne anladıkları sorulmuştur. Kendi kendilerine yardım etmeyenlere talih bile yardım edemez. (Rochefoucauld) Talih, çalışmak istemeyenlere yardım etmez. (Sophokles) Her güne hayatının en güzel günü olması için şans ver. (Mark Twain) Talihsizliklerin suçu kendimizdedir ancak bunu yaşlandıktan sonra anlarız. (D. Carneige) Talih bize haberci göndermez. (Oscar Wilde) Şans bir uğraşının eseridir. (Branch Rickey)
Üniteye Hazırlık B (S. 55)	Beş adet deyimle bunların anlamları verilmiştir ve bunların eşleştirilmesi istenmektedir. "Talih yüzüne gülmek"- "Feleğe küsmek"- "Şansı dönmek"- "İşi rast gitmek"- "Uğur getirmek".
Konuşma B (S. 61)	Konuşma bölümünde verilen atasözleri hakkında konuşmaları istenmiştir. "Güzellerin talihi çirkin olur". "Talihsiz hacıyı deve üstünde yılan sokar".
Kültürden kültüre (S. 62)	Kültürden kültüre bölümünde dört yapraklı yoncanın şans getirdiğine dair bir anlatım vardır. Baykuş örneği verilerek onların da uğursuzluk getirdiği anlatılmıştır. Sizin ülkenizde de uğurlu ve uğursuz olduğuna inanılan nesneler veya canlılar var mı? Anlatmaları istenmiştir.
Sözün özü (S. 62)	Sözün özü bölümünde dört vecize verilmiş ve bunlar hakkında konuşmaları istenmiştir. Talihi olanın horozu da yumurtlar. (Napolyon) Aklını iyi kullananlara talih yardım eder. (Euripides)

	Hayatınızın sonuna kadar yaşamadıkça talihinizden şikâyet etmeyin. (Çehov) Yiğidin talihi yanındadır. (Terence)
Medeniyetimize Yön verenler (S. 63)	Medeniyete yön verenler bölümünde M. Akif Ersoy'dan bahsedilmiştir. Bir Gece adlı şiiri örnek olarak verilmiştir.

Tablo 3: İYİT ders kitabı 3. ünitede geçen kültürel unsurlar

3. ünite incelendiğinde Türk kültürüne ait resim, deyim ve ifadeler, piyangodan para kazanmış ve gazetelerde haber konusu olmuş kişilerden, vecizelerden, atasözlerinden, inanışlardan ve şair M. Akif Ersoy'dan bahsedilmektedir. Yabancı kültüre ait gazetelerde haber konusu olmuş kişilerden, vecizelerden bahsedilmektedir. Bu ünitede Türk kültürüne ait ögeler oldukça fazladır. Diğer kültürlerde olmayan bazı batıl inançlardan bahsedilmiştir. Örneğin; baykuşun ötmesinin uğursuzluk getirdiğinden, Hüma kuşundan (başına konduğu kimseye mutluluk getirdiğine inanılan talih kuşu), dört yapraklı yonca şans ilişkisinden ve tavladan bahsedilmektedir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 4 (S. 65)	**Bir Maruzatım Var.**
Giriş Sayfası Resmi (S. 65)	Pamukkale travertenleri verilmiştir. Altta ise küçük resimlerde adaletin simgesi terazi resmi, büroda iş hayatından bir kesit, eski arzuhalcilerden bir resim ve iş görüşmesine dair bir resim vardır.
Okuma Metni A (S. 66)	Arzuhalden dilekçeye adlı okuma metninde dilekçenin geçirdiği tarihi evreler anlatılmıştır.
Dinleme A (S. 68)	Derdini anlat Marko Paşa'ya adlı bir metin vardır.
Okuma B (S. 72)	Okuma metninde Fatih Sultan Mehmet ile Rum Mimar arasında mahkemede geçen bir olay anlatılmaktadır.
Kültürden kültüre (S. 76)	"Kültürden kültüre" bölümünde ise Türkiye'de saygı ile ilgili ifade ve davranışlara, Kore'de saygı ve uygun hitaplara, Fransa'da saygıya örnek verilmiştir.
Sözün özü (S. 76)	Hz. Ebu Bekir'in "Şikâyet, zayıfların silahıdır" sözü ile J.J. Rousseau'nun "Çok şikâyet edenler, çok şikâyet edilenlerdir" sözlerine yer verilmiştir.
Medeniyetimize Yön verenler (S. 75)	Medeniyetimize yön verenler bölümünde Sezai Karakoç tanıtılmıştır. Mona Rosa adlı şiiri örnek olarak verilmiştir.

Tablo 4: İYİT ders kitabı 4. ünitede geçen kültürel unsurlar

4.ünitede Türk kültürüne ait resim, tarihi şahsiyetler (Marko Paşa: Derdini Marko Paşa'ya anlat deyimi. Anlamı: Yakınmanı dinleyecek kimse yok (Aksoy, 1988: 713), arzuhalciden (para karşılığında dilekçe, mektup vb. yazan kimse) yazar ve şairden, Türkiye'de saygıdan bahsedilmektedir. Yabancı kültüre ait sadece geleneklerle ilgili olarak Kore'de ve Fransa'da saygıdan bahsedilmektedir. Bu ünitede Türk kültürüne ait unsurlardan daha fazla bahsedilmiştir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 5 (S. 79)	**Film Şeridi Gibi.**
Giriş Sayfası Resmi (S. 79)	Kapadokya'ya ait büyük bir resim vardır. Altta küçük resimlerde sinema ile ilgili resimler vardır. Bir afiş, bir yönetmen, subliminal mesajları tasvir eden bir resim verilmiştir.
Okuma A (S. 80-81)	Lumiere Kardeşler
Okuma B (S. 85)	Okuma metninin konusu "Susuz Yaz" adlı Türk sinema filmidir.
Ya siz (S. 87)	"Sizin ülkenizde uluslararası bir festivalde ödül alan bir film var mı?". Anlatmaları istenmektedir.
Dinleme A (S. 89)	Yazar ve senarist Sulhi Dölek'le yapılan röportaja yer verilmiştir.
Okuma C (S. 90-91)	Yabancı ülkelerde yayınlanan Türk dizilerine yer verilmiştir.
Dinleme B (S. 94)	Yazlık sinemalardan bahsedilmiştir.
Kültürden kültüre (S. 95)	Türkiye'de verilen en prestijli sinema ödüllerinden "Uluslararası Antalya Altın Portakal Film Festivaline" yer verilmiştir. Sonra "OSCAR Akademi Ödülleri ve Fransa Cannes Film Festivali" tanıtılmıştır.
Sözün özü (S. 96)	Sinema sanatıyla ilgili üç vecizeye yer verilmiştir. Film yapmak, birçok kereler yaşamak için bir şanstır. Robert Altman Sinema, filme alınmış tiyatrodur. Robert Breson Eski filmlere karşı kendimi bir baba gibi hissederim. Çocuklarınızı dünyaya getirirsiniz, sonra onlar büyür ve sizi terk ederler. Zaman zaman birlikte olursunuz ve onları yeniden görmek sizin için her defasında büyük bir keyif olur. Michelangelo Antonioni.
Medeniyetimize Yön verenler (S. 96)	Yazar ve şair Necip Fazıl Kısakürek anlatılmıştır. Çile şiirinden örnek verilmiştir.

Tablo 5: İYİT ders kitabı 5. ünitede geçen kültürel unsurlar

5. ünitede Türkiye'nin önemli turizm merkezlerinden Kapadokya'ya ait görsellere ve sinema ile ilgili resimlere yer verilmiştir. Ayrıca yazar ve senarist Sulhi Dölek ile yapılmış bir röportaja yer verilmiştir. Türk kültürüne özgü yazlık sinemalardan (1980'li yıllarda televizyonun sinemaya etkisi ortaya çıkmadan önce, Türkiye'de özellikle havaların ısınması ile birlikte genelde Mayıs'tan Eylül'e kadar çalıştırılan, tahta sandalyelerin perdenin önüne dizilmesi ile oluşturulmuş sinemalardır) (wikipedia.org.tr) bahsedilmektedir. Ayrıca "Susuz Yaz" filminden de (1964 Berlin Film Festivalinde Altın Ayı Ödülünü almış ilk Türk filmidir) bahsedilmektedir. Yabancı kültüre ait Fransa'da yapılan ünlü Cannes Film Festivalinden bahsedilmiştir. Sinema sanatıyla ilgili üç yabancı aktörün özdeyişine yer verilmiştir. Bu ünitede ağırlıklı olarak sinema sanatı konusu üzerinde durulmuştur. Bu konuyla ilgili görsellere, festivallere ve özdeyişlere yer verilmiştir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 6 (S. 99)	**Bilgi Dünyası.**
Giriş Sayfası Resmi (S. 99)	İzmir Selçuk'a bağlı Efes'te bulunan Celsus Kütüphane kalıntısının büyük bir resmi vardır. Altta küçük resimlerde bilgisayar klavyesi, İstanbul Üniversitesinin giriş kapısının resmi, bir bilgenin resmi vardır.
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 100)	Mevlana'nın " Sevgide güneş gibi ol, dostluk ve kardeşlikte akarsu gibi ol, hataları örtmede gece gibi ol, tevazuda toprak gibi ol, öfkede ölü gibi ol, her ne olursan ol ya olduğun gibi ya da göründüğün gibi ol" sözü verilmiş ve açıklanması istenmiştir.
Yazma (S. 103)	Eflatun'un "İnsanoğlunun sizi en çok şaşırtan iki davranışı nedir?" sorusuna vermiş olduğu cevapla ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.
Hazırlık çalışması C (S. 107)	Üç resim verilmiş ve bunların eşleştirilmesi istenmiştir. Celsus kütüphanesi İskenderiye kütüphanesi British Museum kütüphanesi
Ya siz? (S. 109)	"Ülkenizdeki üniversite sistemi nasıl?" Anlatmaları istenmiştir.
Kültürden kültüre (S. 111)	Dünyadaki üniversiteler başlığı altında Darulfünun, Nizamiye Medreseleri, Kurtuba Üniversitesi, ve Keyruvan Üniversitesi resimleriyle birlikte kısaca tanıtılmıştır.
Medeniyetimize Yön verenler (S. 112)	Yazar Cemil Meriç anlatılmıştır.

Tablo 6: İYİT ders kitabı 6. ünitede geçen kültürel unsurlar

6.ünitenin konusu bilgi olduğu için İzmir'de bulunan Celsus Kütüphanesinin, İskenderiye'de bulunan İskenderiye Kütüphanesinin ve Londra'da bulunan British Museum'un tarihinden bahsedilmektedir. Bilgiyle ilişkili olarak eğitimden de bahsedilmektedir. İstanbul Üniversitesi'nden eski adıyla Darülfünundan (II. Abdülhamit dönemimde 1900 yılında kurulmuştur), Nizamiye Medreselerinden (Büyük Selçuklu Devleti zamanında kurulan), Kurtuba Üniversitesinden (İspanya'da Endülüs Emevi devleti tarafından yapılan) ve Keyruvan Üniversitesinden (Fas'ın Fez şehrinde kurulan) üniversitelerden bahsedilmektedir. Ayrıca bilgi teknolojilerinden bahsedilmektedir. Bu ünitede hem yerli hem de yabancı kültüre ait unsurlara eşit derecede yer verilmiştir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 7 (S. 115)	**Sanat Sanat İçindir.**
Giriş Sayfası Resmi (S. 115)	Truva Atı'nın heykeli verilmiştir. Altta küçük resimlerde ebru sanatından bir örnek, ünlü tiyatrocu Yıldız Kenter'in resmi ve bir adet yağlı boya tablosu verilmiştir.
Dinleme A (S. 118)	İstanbul Modern Sanat Müzesi tanıtılmaktadır.
Dinleme B (S. 122)	Ressam Setenay Alpsoy ile yapılmış bir röportaja yer verilmiştir.
Okuma (S. 123)	Geleneksel Türk el sanatlarından ebru sanatı, hat sanatı, tezhip sanatı ve minyatür sanat dallarından bahsedilmektedir.
Dinleme C (S. 125)	Ünlü tiyatrocu Yıldız Kenter tanıtılmıştır.
Kültürden kültüre (S. 126)	İstanbul Kültür Sanat Vakfı tanıtılmıştır.
Medeniyetimize Yön verenler (S.126)	Yazar ve şair Cemal Süreya anlatılmıştır.
Sözün özü (S. 127)	Sanat ile ilgili özlü sözler verilmiştir.

	"Sanatsız kalmış bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir". M. Kemal Atatürk. Tenkit kolay, sanat güçtür. Destouches. Sanatın vazifesi, tabiatı kopya etmek değil, tabiatı ifade etmektir. Balzac. Sanat, sanat içindir. Victor Cousin. Sanat kâinatın içindedir, sanatkâr bunu oradan çıkarabilendir. AlbrechtDurer. Sanat, ekmek peşinde koşarsa alçalır. Aristophanes. Sanatçıya iki göz yetmez. Lamartine. Sanatçı, göz ve kulağını bize ödünç verir. İspanyol atasözü. Sanat uzun, hayat kısadır. Goethe. Sanat, taklidin bittiği yerde başlar. Oscar Wilde Bu özlü sözlerin açıklanması istenmiştir.

Tablo 7: İYİT ders kitabı 7. ünitede geçen kültürel unsurlar

7. ünitenin konusu sanattır ve farklı sanat dalları tanıtılmıştır. Örneğin; ebru sanatı: *Ebru*, kitreyle yoğunlaştırılmış su üstünde, özel hazırlanmış boyalarla oluşturulan desenlerin kâğıt üzerine geçirilmesi yoluyla yapılan bir süsleme sanatıdır (wikipedia.org.tr).

Hat sanatı: Kaligrafi, yazı karakteri ve unsurları kullanılarak geliştirilen, sıklıkla dekoratif amaçla kullanılan bir el sanatı çeşididir (wikipedia.org.tr). Arap harfleri çevresinde oluşmuş güzel yazı yazma sanatıdır (hurriyet.com.tr). Tezhip sanatı: *Tezhip* Türk süsleme sanatlarından biridir. Kelime anlamı "Altınla süslemek"tir. Arapça tezhip; "altınlamak", "yaldızlama", "bezeme", yazma kitapların sayfalarına, hat levhalarına, murakkalara hatta tuğraların üst taraflarına altın tozu ve boya ile yapılan her türlü bezeme sanatıdır (kulturportali.gov.tr). Resim olarak Truva Atı, Ebru sanatıyla ilgili bir resim ve ünlü tiyatrocu Yıldız Kenter'in resimleri mevcuttur. Ayrıca İstanbul Modern Sanat müzesi ve İstanbul Kültür Vakfı tanıtılmaktadır. Şair ve yazar Cemal Süreya tanıtılmıştır. Sanat ile ilgili hem Türk hem de yabancı ünlü kişilerin söylemiş olduğu vecizelere yer verilmiştir. Bu ünitede ağırlıklı olarak Türk kültürüne ait el sanatları tanıtılmıştır.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 8 (S. 129)	**Suç ve ceza.**
Giriş Sayfası Resmi (S. 129)	Bir nehir resmi. Küçük resimlerde elleri kelepçeli bir insan, hâkimlerin mahkemelerde duruşmanın başladığını ya da bittiğini göstermek için kullandığı tokmak resmi verilmiştir.
Ya siz? (S. 131)	Ülkenizdeki suç oranı ve ceza sistemi hakkında ne biliyorsunuz?
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 133)	Değişik ülkelerde uygulanan cezalara örnekler verilmiştir.
Dinleme A (S.135)	Dostoyevski'nin "Suç ve Ceza" romanından kısa bir kesit alınmıştır.
Okuma (S. 136-137)	Stephan King'in "Esaretin Bedeli" adlı eserinden kısa bir kesit verilmiştir.
Dinleme B (S. 138)	Ömer Seyfettin'in "Kaşağı" adlı hikâyesinden bir bölüm alınmıştır.
Kültürden kültüre (S. 139)	İlk kanunlara örnek verilmiştir. Eski Türk kanunları, 12 Levha Kanunları, Hammurabi Kanunlarından bahsedilmektedir.
Sözün özü (S. 139)	Adalet, hukuk ile ilgili vecizelere yer verilmiştir.

	Mal cimride, silah korkaklarda, karar da zayıflarda olursa düzen bozuktur. Hz. Ebu Bekir. Adalet hissi insanlarda doğuştan mevcuttur. Çiçero. Hukuk ile medeniyet ve kültürleri arasında ahenk kuramayan cemiyetler bedbahttırlar. Falih Rıfkı Atay. Adalet kutup yıldızı gibi yerinde durur ve geri kalan her şey onun etrafında döner. Konfüçyüs.
Medeniyetimize Yön verenler (S. 140)	Hilmi Yavuz tanıtılmıştır. "Aynalar ve Zaman" şiiri verilmiştir.

Tablo 8: İYİT ders kitabı 8. ünitede geçen kültürel unsurlar

8. ünitenin konusu adalet ve hukuktur ve konuyla ilgili olarak mahkeme salonu, hâkimlerin kullandığı tokmak ve elleri kelepçeli bir insan resmi kullanılmıştır. Ayrıca suç ve ceza konusunu işleyen yerli ve yabancı yazarların eserlerinden bahsedilmiştir. Dostoyevski'nin "Suç ve Ceza "Stephan King'in "Esaretin Bedeli" adlı eserlerinden kısa kesitler ile Ömer Seyfettin'in "Kaşağı" adlı eserinden bir bölüm alınmıştır. Tarihte yapılan ilk yazılı kanunlara örnekler verilmiştir. Eski Türk kanunlarından "Töre" adı verilen örfi hukuktan bahsedilmiştir. Bu hukukun üç kaynağının olduğu belirtilmekte, bunlar: halk, kurultay ve kağandır. Daha sonra 12 Levha Kanunlarından bahsedilmektedir. Roma İmparatorluğu dönemine ait ilk yazılı kanunlar olduğu Roma toplumundaki Patrici (soylular) ve Pleb (halk) arasındaki sınıf mücadelesi sonucu hazırlandığı belirtilmektedir. Daha sonra da Hammurabi Kanunlarından bahsedilmektedir. M.Ö. 1760 yılı civarında Babil Kralı Hammurabi tarafından Mezopotamya'da oluşturulan tarihin en eski yazılı kanunlarından biri olduğu vurgulanmaktadır. Son olarak adalet ve hukukla ilgili vecizelere yer verilmiştir. Şair ve yazar Hilmi Yavuz tanıtılmıştır.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 9 (S. 143)	**Hayata Gülümse.**
Giriş Sayfası Resmi (S. 143)	Şanlıurfa Balıklı Göl'ün resmi verilmiştir. Küçük resimlerde bir karikatür, değişik ülkelerden çocukların resimleri ve stand up yapan ünlü bir komedyenin resmi verilmiştir.
Ya siz? (S. 145)	"Sizin ülkenizde mizahın halk arasındaki popülerliği ne kadar?" sorusu sorulmuştur.
Dinleme A (S. 147)	Nasrettin Hoca'nın bir fıkrası anlatılmıştır.
Yazma (S. 151)	Türkçede argoda kullanılan kelimelere örnekler verilmiş ve bunlarla bir hikâye yazmaları istenmiştir. Aparmak- Bas git- Damlamak- Dümen yapmak- Enselemek- Hava basmak- Külyutmaz- Zokayı yutmak- Sinek avlamak- Topuklamak- Anasının gözü- Bıçkın- Çıngar çıkarmak- Delik- Dikizlemek- Mandepsiye basmak- Postu deldirmek
Okuma (S. 152)	Mizah ustası Hasan Kaçan tanıtılmıştır.
Dinleme B (S. 154)	Ünlü bir komedyenle yapılmış bir röportaj vardır.
Kültürden kültüre (S. 155)	Dünya çocukları nasıl oyun oynadıkları konusunda Türkiye'den, Japonya'dan ve İngiltere'den örnekler verilmiştir.
Sözün özü (S. 155)	Dostoyevski ve Victor Borges'ten veciz sözler verilmiştir. Kaybolan gün hiç gülmeden geçen gündür. Dostoyevski. Gülme iki insan arasındaki en kısa mesafedir. Victor Borges
Medeniyetimize Yön verenler (S. 156)	Nazım Hikmet Ran tanıtılmıştır. Salkımsöğüt şiiri verilmiştir.

Tablo 9: İYİT ders kitabı 9. ünitede geçen kültürel unsurlar.

9. ünitede önemli turizm merkezlerinden Ş.Urfa'daki Balıklı Gölün resmine yer verilmiştir. Stand up yapan bir komedyen resmi vardır. Asıl konu mizah olduğundan kültürümüzün en önemli mizah ustalarından olan Nasreddin Hoca'dan ve Hasan Kaçan'dan bahsedilmiştir. Ayrıca dünya çocuklarının oynadıkları oyunlara örnekler verilmiştir. Türkiye'de "yağ satarım bal satarım" oyunu, Japonya'da "büyük fener" ve İngiltere'de "Ladderjump" oyunlarına örnekler verilmiştir. Gülmekle ilgili olarak iki yabancı yazarın vecizelerine yer verilmiştir. Medeniyetimize yön verenler bölümünde ise şair Nazım Hikmet Ran tanıtılmıştır.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 10 (S. 159)	**Yastık Altı.**
Giriş Sayfası Resmi (S. 159)	Küçük resimlerde kâğıt ve madeni paralar, ekonomi ile ilgili bir grafik, kredi kartı ve madeni paraları üst üste dizen bir adamın resmi verilmiştir.
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 160)	Walter Scott'un "Paranın öldürdüğü ruh, kılıcın öldürdüğü bedenden fazladır" sözünün açıklanması istenilmektedir. Para sembolleri verilmiş ve hangi ülkeye ait olduğunun eşleştirilmesi istenilmektedir. Türk Lirasının üzerindeki resimler verilmiş kime ait oldukları da verilmiş ve öğrencilere " sizin ülkenizde kullandığınız parada kimin veya neyin resmi" var*?* diye sorulmuştur.
Okuma A (S. 161)	Dünden bugüne paranın hikâyesi anlatılmıştır.
Hazırlık çalışması B (S. 165)	Hazırlık çalışmasında ekonomi ile ilgili bazı atasözü ve deyimler verilmiş ve anlamlarıyla eşleştirilmesi istenmiştir. İnsan, malına gelen zarardan, canına gelmişçesine acı duyar. (Atasözü) Gerçekliğinden şüphe edilmeyecek kadar açık. (Deyim) Değerini düşürecek biçimde bir kimseden yararlanmaya kalkışmak. (Deyim) Destekçisi, dayanağı olmayan kimsenin işleri yavaş yavaş yürür. (Atasözü) Herhangi bir engel yüzünden elindeki imkândan yararlanamamak. (Deyim) Bir şeyin değerini belirtmek, bir şeye değer koymak. (Deyim)
Okuma B (S. 166)	Türkiye'de enflasyonun tarihsel gelişim anlatılmıştır.
Ya siz? (S. 167)	"Gündelik hayatınızda enflasyonun yeri var mı? Ekonomik hayatınızı etkileyen unsurlar nelerdir?" Anlatmaları istenmektedir.
Dinleme A (S. 168)	1933 yılında Cemal Reşit Rey tarafından bestelenmiş bir operet olan "Lüküs Hayat" anlatılmıştır.
Yazma (S. 168)	Metin Eloğlunun "Eloğlu" şiiri verilmiş ve ekonomik hayata hangi pencereden baktığı sorulmaktadır.
Hazırlık çalışması C (S. 169)	Verilen atasözlerinden ne anladıklarını anlatmaları istenmiştir. Sakla samanı, gelir zamanı. Her çok azdan olur. Damlaya damlaya göl olur. İşten artmaz, dişten artar. Ak akçe kara gün içindir. Bol bol yiyen, bel bel bakar. Ayağını yorganına göre uzat.

Dinleme B (S. 172)	Enerji etiketi ile ilgili bir metin verilmiştir.
Konuşma (S. 172)	Ülkenizde ferdi, ailevi ve toplumsal olarak ne gibi tasarruf tedbirleri uygulanmaktadır? Sizin bu konudaki önerileriniz nelerdir? Konuşmaları istenmektedir.
Kültürden kültüre (S. 173)	Dünya ekonomik krizlerine örnekler verilmiştir. 1994 Meksika Ekonomik Krizi, 1994 Türkiye Krizi, 1997 Endonezya Ekonomik Krizi.
Sözün özü (S. 174)	Ekonomi ile ilgili veciz sözler verilmiş ve açıklanmaları istenmiştir. Eğer paranın değerini bilmek istiyorsan, git bir kimseden borç para iste. Benjamin Franklin Eldeki para hürriyetin adaletidir. Fakat peşi kovalanan para, tam tersine kölelik aletidir. J.J. Rousseau Kılavuzu para olana her kapı açıktır. Skaspeare Para bir hiçliği bile birinci yere getiren biricik yoldur. Dostoyevski Para her şeyi yapar diyen adam, para için her şeyi göze alan adamdır. Benjamin Franklin Paranın saklanması, kazanılmasından daha zahmetli bir iştir. Montaigne
Medeniyetimize Yön verenler (S. 174)	Filistinli yazar Mahmut Derviş anlatılmıştır. "Filistinli Sevgili" adlı şiiri verilmiştir.

Tablo 10: İYİT ders kitabı 10. ünitede geçen kültürel unsurlar

10. ünitenin konu başlığı ekonomi, finanstır ve parayla ilgili görsellere yer verilmiştir. Kâğıt para, madeni para, kredi kartı resimlerine yer verilmiştir. Paralar üzerindeki resimlerin kimlere ait oldukları sorulmuştur. Ekonomi ile ilgili bazı atasözü ve deyimlere örnekler verilmiştir. Ayrıca Türkiye'de yaşanılan enflasyonun tarihinden bahsedilmiştir. Enerji konusundan ve tasarruf tedbirlerinden bahsedilmiştir. Dünyada yaşanılan büyük ekonomik krizlerden bahsedilmiştir. 1994 Türkiye Krizi, 1994 Meksika Ekonomik Krizi, 1997 Endonezya Ekonomik Krizi. Parayla ilgili yabancı ünlülerden vecizelere yer verilmiştir. Son olarak Filistinli yazar Mahmut Derviş anlatılmıştır. Aslında bu ünitedeki konular evrensel konulardır. Çünkü ekonomi, finans, enflasyon, kriz, para gibi olgular ve olaylar hemen hemen her ülkede karşılaşılabilecek konulardır.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 11 (S. 177)	**Dünya.**
Giriş Sayfası Resmi (S. 177)	Antik Efes tiyatrosu vardır. Altta küçük resimler Dünyamızla ilgilidir. Yerkürenin resmi, sahilde akşam vakti oturan bir adam, gün batımı ve bir heykel resmi mevcuttur.
Ya siz? A (S. 179)	"Sizin kültürünüzde Dünyamızla ilgili eski zamanlara ait inanışlar nelerdir?" diye sorulmaktadır.
Yazma (S. 180)	Bir ağaç, herhangi bir prensten daha soyludur. Alexander Pope'un sözünden yola çıkarak doğayla ilgili düşüncelerini anlatmaları istenmektedir.
Ya siz? B (S. 182)	"Ülkenizde çevre sorunları ne kadar ciddiye alınıyor? Bu konularda ne gibi çalışmalar yapılıyor?" Bilgi vermeleri istenmektedir.
Sözün özü (S. 188)	Verilen özlü sözleri öğrencilerin kendi ifadeleriyle açıklamaları istenmektedir.

	Uygarlık, insanlarla doğanın arasını açmıştır. Hüseyin Rahmi Gürpınar Çiçeklerin olmadığı yerde insanlar yaşayamaz. Napolyon Bırakın da tabiat size dadılık etsin. Wordworth. Yaş kesen baş keser. Atasözü Dünya herkesin ihtiyacına yetecek kadarını sağlar, herkes hırsına yetecek kadarını değil. Mahatma Gandhi Ancak en son ağaç kesildikten, en son nehir zehirlendikten ve en son balık tutulduktan sonra anlayacaksınız ki, insan parayı yiyemez. Kızılderili Cree Doğa, bize dedelerimizden kalan bir miras değil, torunlarımıza bırakacağımız bir emanettir. Kızılderili Duwanish Öylesine ciddiye alacaksın ki yaşamayı, yetmişinde bile zeytin dikeceksin. Nazım Hikmet
Kültürden Kültüre (S. 187)	Dünya Çevre Günü tanıtılmıştır.
Medeniyetimize Yön verenler (S. 188)	Ahmet Hamdi Tanpınar anlatılmaktadır.

Tablo 11: İYİT ders kitabı 11. ünitede geçen kültürel unsurlar.

11. ünitenin konusu dünya ve çevre sorunlarıdır ve resimlerde Antik Efes tiyatrosunun resmi ve yer kürenin resmi verilmiştir. Dünyanın oluşumuyla ilgili inanışlardan ve doğanın korunmasıyla ilgili ne yapılabilir sorusundan bahsedilmektedir. Günümüzün en önemli sorunlarından biri olan küresel ısınmadan bahsedilmektedir. Ayrıca Dünya Çevre Gününden bahsedilmektedir. Doğayla ilgili olarak Türk ve yabancı ünlülerin vecizelerine yer verilerek bunların açıklanması istenmiştir. Medeniyetimize yön verenler bölümünde Ahmet Hamdi Tanpınar tanıtılmıştır.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 12 (S. 191)	**Dördüncü Kuvvet Medya.**
Giriş Sayfası Resmi (S. 191)	Süleymaniye camisinin resmi vardır. Alttaki küçük resimler ise gazete okuyan baba-oğul, Kız Kulesi, bilgisayar ve internete ayağından zincirle bağlı bir kişi verilmiştir.
Kültürden kültüre (S. 211)	Tv dizilerinin meşhur ettiği şehirlerden bahsedilmektedir. 1.”Sizin ülkenizde yayınlanan dizilerin ülke ekonomisine bir katkısı var mı?” 2.”Ülkenizin dünya tarafından tanınan bir dizisi var mı?” diye sorulmaktadır.
Medeniyetimize Yön verenler (S. 122)	Yunus Emre tanıtılmaktadır.

Tablo 12: İYİT ders kitabı 12. ünitede geçen kültürel unsurlar.

12. ünitenin konusu medyadır ve gençlerin medya tüketiminden, sosyal medya araçlarından, bahsedilmektedir. Bazı şehirlerin bazı TV dizileri sayesinde meşhur oldukları belirtilmektedir. Örneğin; Muhteşem Yüzyıl dizisi İstanbul’u Araplara tekrar hatırlattı, ayrıca bu dizinin aralarında Bosna Hersek, Hırvatistan, İran, Arnavutluk ve Afganistan gibi ülkelerin de bulunduğu 41 ülkeye ihraç edildiğinden bahsedilmektedir. Ya da “Hawaii Lost’un” çekildiği Oahu adası şimdi turizm merkezi olduğu belirtilmektedir. Kopenhag/ Danimarka- Malmö/ İsveç/ “Köprü” dizisi. Danimarka - İsveç ortak yapımı olan “The Bridge”/ “Köprü” dizisini izleyenin o köprüye koştuğu söylenmektedir. Sherlock Holmes’in “out Kurt Wallander in Stokholm”/ İsveç/ “Wallander” isimli bir dedektifin başından geçenlerin anlatıldığı dizi ise İsveç’in küçük kasabası olan “Ystad” da geçiyor ve o kasabayı meşhur ettiğinden söz edilmektedir. Ayrıca bu ünitede Süleymaniye camisinin resmi, Kız Kulesinin resmi ve bilgisayar-

internetle ilgili resimlere de yer verilmiştir. Kısaca Tv dizilerinden bahsedilmiştir. Son olarak Yunus Emre'den bahsedilmektedir.

5.Almanca em neu (C1) ders kitabında ünite bazında geçen kültürel unsurlar

Em neu ders kitabında yer alan kültürel unsurlar 4 temel dil becerisi altında sınıflandırılarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 1 (S. 9)	**Tüm dünyadan haberler**
Giriş Sayfası Resmi (S. 9)	Bir kişiye ait fotoğraf ve onunla ilgili kısa bilgiler mevcuttur.
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 10)	Hazırlık çalışması bölümünde haberler konusuyla ilgili bir soru vardır. "Ne tür medya araçlarını kullanıyorsunuz? Ne sıklıkla kullanıyorsunuz? Avantaj ve dezavantajları nelerdir?". Günlük gazete, radyo, TV ve İnternetten hangilerini kullandıkları sorulmaktadır.
Okuma Metni A (S. 10)	Dünyanın değişik ülkelerinden farklı haber ajanslarının geçtiği haberlere yer verilmiştir. Hamburg, Ottawa, Londra, Barcelona, Viyana ve Yeni Delhi'den haberler. Haber ajansları olarak AP, DPA, AFP örnek olarak verilmiştir.
Kelime dağarcığı (S. 12)	Söylemek fiili ile ilgili eş anlamlı fiiller verilmiştir.
Yazma (S. 13)	İki fotoğraf verilmiştir ve bu fotoğrafları ilginç yapan kısa bir gazete haberi yazmaları istenmektedir.
Okuma 2 (S. 14-15)	Nesli tükenmekte olan boz ayılarla ilgili dört tane kısa haber verilmiştir. Bunlarla ilgili sorular sorulmuştur.
Konuşma (S. 16)	Konuşma bölümünde günlük bir gazeteden ilginç bir haber bulup bunu sınıfta anlatmaları istenmektedir. Burada ünlü Alman gazetelerinin resimleri de verilmiştir. Die Zeit, die Welt, Frankfurter Allgemeiner, Süddeutsche Zeitung.
Dinleme (S. 17)	TV'de ne tür yayınları izledikleri sorulmaktadır. Daha sonra bir akşama ait günlük yayın akışını dinlemeleri isteniyor ve sorulan sorulara cevap vermeleri istenmektedir. Bu bölümde bir küçük resim mevcuttur. Bir film karesi verilmiştir. Bazı dizi adları verilmiştir. "Das Leben der anderen", Der Blick des Odysseus", Die weisse Massai" ve "Der Totmacher".

Tablo 13: em neu ders kitabı 1. ünitede geçen kültürel unsurlar

1.ünitenin konusu medyadır ve ilgili bir resme yer verilmiştir. Daha sonra ünlü Alman gazetelerinin (Die Zeit, Die Welt, Frankfurter Allgemeine, Süddeutsche Zeitung) sayfalarından örnekler verilmiştir. Daha sonra haber yazılması için iki farklı fotoğraf verilmiştir. Boz ayılarla ilgili resim ve haberler verilmiştir. Bu bölümde ağırlıklı olarak Alman kültürüne ait unsurlara yer verilmiştir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 2 (S. 19)	**Finans.**
Giriş Sayfası Resmi (S. 19)	Bir kişinin fotoğrafı verilmiştir. Bu kişi ceplerini göstererek hiç parası olmadığını anlatmaya çalışmaktadır.
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 19)	Hazırlık çalışması bölümünde resimdeki kişi hangi durumda bulunuyor? Kime başvurabilir? Soruları yöneltilmektedir.
Kelime dağarcığı (S. 20)	Geçim masrafları konusu ele alınmaktadır. Aylık harcamalar. Neye ne kadar harcanmaktadır? Ortalama bir maaşla bir Almanın aylık

	harcamalarını gösteren grafiği öğrencilerin yorumlamaları istenmekte ve daha sonra kendi ülkenizdeki maaşla karşılaştırın denilmektedir. Harcamalar örtüşmekte midir?
Yazma 1 (S. 21)	Geçim masrafları: Uluslararası. Ülkenizdeki harcamalarla ve Almanya'daki harcamaların ne olduğunu araştırın ve daha sonra bir gazetede yayınlanacak şekilde bilgilendirici bir metin yazın denilmektedir.
Dinleme 1 (S. 22)	"Bankada ne yapılır? Verilen kişilerin planları ve ihtiyaçlarının ne olduğunu dinleyin ve bankada hangi birimin hangi işlerle uğraştığını bulunuz" denilmektedir. Bu bölümde çek, kredi kartı resimleri mevcuttur.
Okuma Metni 1 (S. 23-24)	Alışveriş yapmak ve internet üzerinden online ödeme konusu ele alınmaktadır. Online alışverişle ilgili iki biliminsanının yazdığı bir kitap tanıtılmaktadır. İnternette yapılan alışverişin avantaj ve dezavantajlarından bahsedilmektedir.
Dinleme 2 (S. 25)	Bir broşür resmi verilmiştir ve üzerinde "Webshop Verkaufe Artikel über ebay für SIE!" Webshopta çalışan kişiyle yapılan bir danışma telefon görüşmesini dinleyin denilmektedir.
Okuma 2 (S. 26-27)	Metinde Avrupa'da 1980'li yıllarda başlayan; birlikte seyahat ederek yol masrafını bölüşme ve yine geçici bir süre birine evini kiralama, günlük, haftalık gibi konularla ilgili (bla-bla) metinler verilmiştir. Ortak seyahat ve ortak oturma konusuyla ilgili bir makaleye yer verilmektedir. (Bla-bla). Konu başlığı: Çok uzaktasınız ama evdesiniz.
Yazma 2 (S. 28)	Bir remi bir de resmi olmayan mektup yazmaları istenmektedir. Ortak seyahat ve ortak barınma konusuyla ilgili olarak mektup yazmaları istenmektedir.
Konuşma (S. 29)	Öğrenci evleri hakkında konuşmaları istenmektedir. Bir de çizim verilmiştir.

Tablo 14: em neu ders kitabı 2. ünitede geçen kültürel unsurlar

2.ünitenin konusu finanstır ve züğürt bir kişinin fotoğrafı verilmiştir. Geçim masrafları ile ilgili bir grafik verilmiş ve Almanya'da yaşayan bir vatandaş ile kendi ülkesinde yaşayan vatandaşın gelir gider tablosunu karşılaştırmaları istenmiştir. Harcama kültürlerinin karşılaştırılması. Finansla ilgili olarak kredi kartı ve çek resimleri mevcuttur. Online alışverişten bahsedilmektedir. Bir başka konu ise birlikte seyahat etme ve birlikte kalma. Son yıllarda tercih edilen bir seyahat türüdür. "BlablaCar", aracında boş koltuklarıyla yolculuk yapan sürücülerle, aynı yöne gitmek isteyen yolcuları buluşturan, yolculuk paylaşım ağıdır (blablacar.com.tr). Yani masrafları bölüşme konusuyla ilgili iki metin verilmiştir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 3 (S. 31)	**Edebiyat**
Giriş Sayfası Resmi (S. 31)	İki öğrencinin resmi vardır. Biri kitap okurken diğeri Tv izlemektedir.
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 31)	Hazırlık çalışması bölümünde bu resimleri yorumlamaları ve ne tür kitaplar okudukları sorulmaktadır.
Konuşma (S. 32)	Sesli kitap hakkında konuşmaları istenmektedir. Dinledikleri sesli bir kitabı sınıfta tanıtmaları istenmektedir.
Okuma (S. 33)	Yaşlı insanların hayatları konulu Bertolt Brecht'in "Die unwürdige Gresin" adlı hikâyesi ele alınmaktadır. Ve bu hikâye ile ilgili sorular sorulmaktadır.

Yazma (S. 38)	Yaşlı insanlar nerede yaşamalı? Aileleriyle birlikte mi huzur evinde mi? Bu konuyla ilgili bir rapor hazırlamaları istenmektedir.
Kelime dağarcığı (S. 39)	Kişisel özellikler ve ön yargılar ile ilgili kelimeler ele alınmaktadır. Ayrıca kalıplaşmış ifadeler, basmakalıp ifadeler ile ilgili sorular sorulmaktadır.
Konuşma 2 (S. 40)	Önyargılara karşı hazırlanmış iki posterden birini seçmeleri ve neden seçtiklerini anlatmaları istenmektedir.
Dinleme (S.41)	Mackie Messer'in "Moritat" adlı şarkısını dinlemeleri ve sorulara cevap vermeleri istenmektedir. Daha sonra şarkıda boş bırakılan yerleri tamamlamaları istenmektedir.

Tablo 15: em neu ders kitabı 3. ünitede geçen kültürel unsurlar

3.ünitenin konusu edebiyattır ve kitap okuyan ve Tv izleyen iki kişinin resmi verilmiştir. Bertolt Brecht'in bir hikâyesi ele alınmıştır. Yaşlı insanların kimin yanında kalmaları gerektiği sorulmaktadır. Önyargılarla ilgili kelimeler verilmiştir. Bunlar: *unaufrichtig* (samimiyetsiz, ikiyüzlü), *traditionsverbunden* (geleneklerine bağlı), *eitel* (kendini beğenmiş), *eingebildet* (kibirli), *unnahbar* (çekingen, içine kapanık), *draufgängerisch* (atılgan, gözü pek), *frech* (yaramaz, utanmaz), *beleibt* (şişman). Ayrıca basmakalıp ifadelerle ilgili bazı cümleler verildi. Örneğin; Almanlar genellikle uyumludur, Ruslar melankolik olarak kabul edilir, birçok bilim insanı sıkıcı insanlardır gibi. Bunlar hakkında ne düşündükleri sorulmaktadır. Dinleme bölümünde Mackie Messer'e ait bir şarkı verilmiştir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 4 (S. 43)	**İyi hal.**
Giriş Sayfası Resmi (S. 43)	Üç tane resim verilmiştir. Biri alışverişte kasada, diğeri restoranda yemek yerken cep telefonuyla konuşan biri, üçüncü resimde bir ofisten çıkan kişinin resmi verilmiştir.
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 43)	Hazırlık çalışması bölümünde hangi davranış türleri tasvir edildiği sorulmaktadır.
Dinleme (S. 44)	Bir resim verilmiştir. Üç kişi arasında geçen konuşmayı dinlemeleri ve sorulan sorulara cevap vermeleri istenmektedir. Burada görgü kurallarından bahsedilmektedir.
Okuma (S. 45-46)	Görgü kuralları ile ilgili bir liste verilmiştir. Ve hangi duruma ait oldukları sorulmaktadır. İletişim, masa adabı, selamlama/vedalaşma ve davet hakkındadır. Hangi kuralın hangi konu başlığına ait olduğunu bulmaları istenmektedir. Sınıflandırma yapmaları istenmektedir.
Yazma (S. 47)	Farklı ülkeler farklı adetler. Verilen adetlerden üç dört tane seçip ne tür davranışların kırıcı, incitici olacağını yazmaları istenmektedir.
Yazma 2 (S. 48)	Bir teşekkür mektubu yazmaları istenmektedir. Resmi mektup olarak. "Bir iş görüşmesine katıldınız diğer adaylarla ve orada içinde önemli belgelerin olduğu çantanızı unuttunuz. Bu çantayı iş yeri müdüründen nasıl talep edersiniz?" diye sorulmaktadır.
Konuşma (S. 49)	Almanca konuşulan ülkelere ait selamlama biçimleriyle ilgili resimler verilmiştir. Hangilerinin resmi, hangilerinin resmi olmayan olduğu sorulmaktadır. Ülkenizde durum nasıldır? Anlatınız denilmektedir.
Okuma 2 (S. 50-52)	Almanya hakkında ne biliyorsunuz adlı bir metin verilmiştir. Alman ekmeği, Alman müziği, Alman dakikliği, Almanya'da hizmet sunumu, Alman araç sürücüleri ve Alman nezaketi hakkında bilgiler verilmiştir.

Kelime dağarcığı (S. 53)	Sözlü iletişim konusu. Bazı fiiller verildi eş anlamlılarını bulmaları istenmektedir. Ayrıca birkaç deyim ile atasözü resimlerle birlikte verilmiş ne anlama geldikleri sorulmuştur. Bu deyim ve atasözleri şunlardır: *Reden, wie einem der Schnabel gewachsen ist* (dobra dobra konuşmak,). *Reden ist Silber, Schweigen ist Gold*.(Söz gümüşse, sükut altındır). *Wie ein Wasserfall reden* (Çenesi durmamak, çok hızlı ve aralıksız konuşmak). *Nicht auf den Mund gefallen sein*.(Hazırcevap olmak). *Um den heissen Brei herumreden*. (Lafı ağzında gevelemek, sadede gelmemek). *Einem das Wort im Mund umdrehen*. (Lafı çarpıtmak, tersine çevirmek). *Kein Blatt vor den Mund nehmen* (Ağzında bakla ıslanmamak).

Tablo 16: em neu ders kitabı 4. ünitede geçen kültürel unsurlar

4.ünitenin konusu iyi haldir ve üç farklı mekânda üç farklı resim verilmiştir. Görgü kurallarıyla ilgili bir dinleme metni verilmiştir. Daha sonra farklı ülkelere ait farklı görgü kurallarından bahsedilmiştir. Kendi ülkesindeki bu görgü kurallarını karşılaştırmaları istenmektedir. Kültürlerarası kıyaslama. Daha sonra Almanya ve Almanlar hakkında İngiliz diplomatın düşüncelerine yer verilmiştir. Alman kültürü tanıtılmaktadır. Son olarak bazı deyim ve atasözleri resimlerle verilmiştir ve bunların açıklanması istenmektedir. Bu ünitede kültürlerarası unsurlara daha fazla yer verilmiştir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 5 (S. 55)	**Psikoloji**
Giriş Sayfası Resmi (S. 55)	İki tane resim verilmiştir. Biri tenis oyuncusu, maçı kazanmış sevinç gösterisinde bulunuyor, diğeri maçı kaybetmiş, başı öne eğik bir vaziyette yürümektedir.
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 55)	Hazırlık çalışması bölümünde resimde görülen sporcuların durumlarının tasvir edilmesi istenmektedir. Vücut dilinden ne anlıyorsunuz sorusu yöneltilmiştir.
Okuma (S. 56-57)	Okuma metninin üstünde belini tutan bir kadın resmi vardır. Metnin konusu beli bükülmek.
Okuma 2 (S. 58)	Sigmund Freud hakkında bir metin verilmiştir. Biyografisi hakkında sorular sorulmuştur.
Dinleme (S. 59-60)	Psikoanalistler ne yapar? Bununla ilgili radyo programı vardır. Bu röportajı dinlemeleri istenmektedir.
Kelime Bilgisi (S. 61)	Ruh ve bedenle ilgili kelimeler verilmiştir. Örneğin; der Geist, die Seele, das Herz, der Verstand. Bunların ana dilinizdeki karşılıkları nelerdir? Yazmaları istenmektedir. İki tane deyim verilmiş çizimlerle birlikte bunların ne anlama geldiğini bulmaları istenmiştir. Deyimler: “Ein Herz und eine Seele sein”, “Sich die Seele aus dem Leib schreien”. Ayrıca 7 deyim ve anlamları verilmiş ve bunların eşleştirilmeleri istenmiştir. Bu deyimler: eine schwarze Seele haben (kötü huylu olmak), ein Herz und eine Seele sein (ayrılmaz ikili olmak), eine Seele von einem Menschen sein (iyi kalpli bir insan), jemandem aus der Seele sprechen (birinin hislerine tercüman olmak), jemandem die Seele aus dem Leib fragen (birisini soru yağmuruna tutmak, aklına geleni sormak), sich die Seele aus dem Leib schreien (avaz avaz bağırmak), sich etwas von der Seele reden (içini dökmek).
Okuma 3 (S. 62)	Yaratıcı insanlar konusu ele alınmıştır.
Konuşma (S. 64)	Dört tane resim verilmiş ve bunlar hakkında konuşmaları istenmiştir. Dört resim dört tip insan. Bu tipler: der Pedant (titiz), die Kulturtante (sanat sever), der Hochstapler (ihmalkar) ve der Messie (maymun iştahlı).

Yazma (S. 65)	Masa başında çalışan bir kadın resmi verilmiştir. Daha sonra resmi olmayan bir mektup örneği verilmiştir. Zamanı nasıl verimli kullanacağı ile ilgili bir arkadaşından öneri istemektedir.

Tablo 17: em neu ders kitabı 5. ünitede geçen kültürel unsurlar

5.ünitenin konusu psikolojidir ve iki sporcunun fotoğrafı paylaşılmıştır. Biri galip, diğeri mağlup olarak yürümektedir. Psikolojilerini yansıtan resimler. Daha sonra bel ağrısı çeken bir kadının resmi verilmiştir. Bazen ağrıların fizyolojik değil psikolojik olduğu anlatılmaya çalışılmıştır. Daha sonra Sigmund Freud tanıtılmıştır. İki deyim tasvir edilmiş ve onların kendi ana dilindeki karşılığı nedir diye sorulmuştur. Ayrıca 7 deyim ve anlamları verilmiş, bunların eşleştirilmeleri istenmiştir. Bu ünitede deyimlere epeyce yer verilmiştir. Daha sonra dört farklı insanı anlatan dört durumdan bahsedilmektedir. Bu kişilerin ruh hallerinin tasviri istenmiştir. Zamanı verimli kullanmakla ilgili tüyolar verilmiştir. Bu ünitede kültürel öge olarak Sigmund Freud'a, deyimlere ve mecazlara yer verilmiştir. Diğer konular genel konulardır.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 6 (S. 67)	**Kariyer**
Giriş Sayfası Resmi (S. 67)	İyi giyimli iki kadın ve bir erkek resmi vardır.
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 67)	Bu kişileri tasvir etmeleri istenmektedir. Kıyafetleri, görünüşleri. Bu kişilerle ilgili bir biyografi tasarlamaları istenmektedir.
Konuşma (S. 68)	Kariyerle ilgili bir anket verilmiştir. Bu ankete cevap vermeleri istenmiştir.
Okuma 1 (S. 69-71)	Başarılı kadınlarla ilgili Nobel ödüllü biyolog Christina Nüsslein-Volhard'la yapılmış bir röportaja yer verilmiştir.
Dinleme (S. 72)	Personel alımında önemli olan noktalar nedir? sorusuyla ilgili insan kaynakları müdürünün görüşlerini dinlemeleri istenmektedir. Nelere dikkat ettiği vurgulanmaktadır.
Kelime Bilgisi (S. 73-74)	Maaş ile ilgili kelimelere yer verilmiştir. Bir bordroda ne tür gelir ve giderler, kesintiler olduğu açıklanmıştır. Örneğin Lohnsteuer (gelir vergisi), Kirchensteuer (kilise vergisi), Solidaritätszuschlag (dayanışma yardımı), Rentenversicherung (emeklilik keseneği), Krankenversicherung (hastalık sigortası), Pflegeversicherung (Yaşlı bakım sigortası), Arbeitslosenversicherung (işsizlik sigortası). Daha sonra eşit işe eşit ücret konusunda bir grafik verilmiştir. Kadın/erkek maaşları, memur/işçi maaşları ve Eski Doğu Almanya ile Federal Almanya'da çalışanların ortalama kazançlarına yer verilmiştir.
Okuma 2 (S. 75-76)	Hırslı insanlar ile ilgili bir metin verilmiştir. Kariyer yaparken hangi özelliklere sahip olunması konusunda ipuçları verilmiştir.
Yazma (S. 77)	İş yerinde stres konulu bir istatiksel grafiğe yer verilmiştir. Stresin nedenleri ile ilgili oranlar gösterilmiştir. Daha sonra grafiği yorumlamaları istenmektedir.

Tablo 18: em neu ders kitabı 6. ünitede geçen kültürel unsurlar

6.ünitenin konusu kariyerdir ve iki kadın ile bir erkek resmi verilmiştir. Bunların tasvir edilmesi istenmektedir. Nobel ödüllü Alman bilim insanı biyologla yapılmış bir röportaja yer verilmiştir. Kariyeri hakkında sorular sorulmuştur. Maaşla ilgili bazı terimlere yer verilmiştir. Kadın ile erkeğin kazançları grafikte gösterilmiş ve ücret eşitsizliği hakkında bazı bilgiler verilmiştir. Ayrıca Eski Doğu Almanya'da yaşayanlar ile Federal Almanya'da yaşayan işçi-memur maaşları karşılaştırılmıştır. Çalışma hayatını yakından ilgilendiren iş yerinde stres konusuyla ilgili yapılmış bir çalışmanın grafiği verilmiştir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 7 (S. 79)	**Kriminoloji**
Giriş Sayfası Resmi (S. 79)	Çatı üstünde duran bir adamın resmi vardır.
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 79)	Aslında bu resim bir polisiye filmden alınmış bir kesittir. Bu resmi tasvir etmeleri istenmektedir. Daha sonra öğrencilerden izledikleri bir polisiye filmini anlatmaları istenmektedir.
Okuma (S. 80)	Üç tane çizim verilmiştir ve bu çizimleri tasvir etmeleri istenmiştir. Daha sonra hırsızlık olayları ile ilgili bir metin verilmiştir.
Sözcük Bilgisi (S. 81)	Hukuk ve cinayetle ilgili sözcüklere yer verilmiştir. Anlamları açıklanmıştır.
Okuma 2 (S. 82-83)	Suç işleyen çocuklarla ilgili uzmanların görüşlerine yer verilmiştir.
Konuşma (S. 84)	Okuma metninde yer verilen uzmanların görüşleriyle ilgili öğrencilerin ne düşündükleri sorulmaktadır. Bu konuyla ilgili bir münazara yapmaları istenmektedir.
Yazma (S. 85)	Verilen resimler eşliğinde bir soygun olayının nasıl gerçekleştiğini anlatmaları istenmiştir.
Okuma 3 (S. 86-87)	Yalan hakkında bir metin verilmiştir. İnsanlar niçin yalan söylerler? diye sorulmaktadır.
Dinleme (S. 88-89)	Yalanla ilgili iki atasözüne yer verilmiştir. “Lügen haben kurze Beine” (yalancının mumu yatsıya kadar yanar), “Wer dreimal lügt, dem glaubt man nicht und wenn er auch die Wahrheit spricht” (yalancının evi yanmış kimse inanmamış). Bunları açıklamaları istenmektedir. Daha sonra bir radyo programında yalanla ilgili yapılmış röportajı dinlemeleri istenmiştir.

Tablo 19: em neu ders kitabı 7. ünitede geçen kültürel unsurlar

7.ünitenin konusu suç ve ceza yani kriminolojidir. Bir film sahnesinden alınmış kişinin resmi verilmiştir. Hırsızlık olayları ile ilgili üç karikatür verilmiştir. Hukuk terimlerine anlamları ile birlikte örnekler verilmiştir. Daha sonra bir soygun olayının nasıl gerçekleştiğiyle ilgili bir resim verilmiştir. Bu ünitede kültürlerarası unsurlara fazla yer verilmemiştir. Daha çok Alman kültürüne ait unsurlara yer verilmiştir. İki atasözüne yer verilmiştir. Bunlar Türkçede de var olan atasözleridir. Aslında konu evrensel ama örnekler yerelden seçilmiştir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 8 (S. 91)	**Bilim**
Giriş Sayfası Resmi (S. 91)	Giriş sayfasında teknolojiyle ilgili çoğunlukla Alman mucitlerin icat ettikleri 7 tane icadın resmi verilmiştir. Bunlar matbaanın icadı, Mercedes araba, Telefon, Aspirin, MP3, radyoaktif ışın ve röntgen.
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 91)	Hazırlık çalışması bölümünde resimde görülen buluşların neler olduğunu verilen kelimelerle eşleştirmeleri istenmektedir.
Okuma 1 (S. 92-93)	Günlük hayatımızı değiştiren yeniliklerle ilgili bir metin verilmiştir. Bunların ne zaman kimin tarafından icat edildiği ile ilgili kısa hikâyeleri anlatılmıştır. Bu icatlar banka kartı, kahve filtresi, diş macunu, termos, hesap makinesi ve otomobildir.
Yazma (S. 94)	Altı icadın resimleri verilmiştir. Ampul, bilgisayar klavyesi, monitör, buzdolabı fotoğraf makinesi ve çamaşır makinesi. Bunlardan birini seçerek insanların hayatlarını nasıl değiştirdiğini yazmaları istenmektedir.

Kelime Bilgisi (S. 95)	Bilimle ilgili kelimelere yer verilmiştir. Meslek grupları ve farklı bilim dallarına örnekler verilmiştir.
Dinleme (S. 96)	Bir ilaçlarla ilgili bir kongreyi ile ilgili bir konuşmayı dinlemeleri ve soruları cevaplamaları istenmektedir.
Konuşma (S. 97)	Sunu hazırlamaları istenmiştir. Verilen dört konudan birini seçerek 3-5 dakikalık bir sunum yapmaları istenmiştir. Ayrıca vücut diliyle ilgili olarak üç adet çizime yer verilmiştir.
Okuma 2 (S. 98-100)	Aspirin mucidi Felix Hoffmann ile ilgili bir metin verilmiştir.
Konuşma 2 (S. 101)	Bilimdeki yeniliklerden olan gen tekniği, klonlama, tüp bebek ve organ nakli konusunda bir konuşma yapmaları istenmektedir.

Tablo 20: em neu ders kitabı 8. ünitede geçen kültürel unsurlar

8.ünitenin konusu bilimdir ve Alman mucitleri ile icatları resimleriyle birlikte verilmiştir. Hayatımızı değiştiren icatlardan bahsedilmektedir. Bunların hikâyelerinden bahsedilmektedir. Bazı bilim dalları ve mesleklerle ilgili resimlere yer verilmiştir. Aspirinin mucidi Felix Hoffmann'dan bahsedilmiştir. Bilimde yaşanan son teknolojik gelişmelerden bahsedilmiştir. Bu ünitede Alman kültürünü tanıtan değişik mucitlere ve icatlarına yer verilmiştir. Kültürel ögelerin en fazla yer aldığı ünite bu ünitedir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite 9 (S. 103)	**Sanat**
Giriş Sayfası Resmi (S. 103)	Giriş sayfasında ünlü ressam Gustav Klimt'in iki tane tablosuna yer verilmiştir.
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 103)	Verilen iki tabloyu tasvir etmeleri istenmektedir.
Okuma 1 (S. 104-105)	Klimt'in Viyana'daki resim atölyesinde yapmış olduğu çalışmalar anlatılmaktadır.
Kelime Bilgisi (S. 106)	Akım ve üslup konusuyla ilgili kelimelere yer verilmiştir. Mimari akımlar ve sanat akımlarından bahsedilmektedir. Baroktan, Gotik tarzından, Genç stilden, Klasik akımdan, Post modern akımdan ve Rönesans'tan.
Konuşma (S. 107)	"Yeni bir müzenin yapımında gönüllü olarak çalışıyorsunuz. Ne tür bir müze yapılmasını isterdiniz?". Tartışınız denilmektedir.
Dinleme (S. 108)	Üç ünlü tablonun (üç kadın: Serena Lederer, Emilie Flöge ve Adele Bloch-Bauer) tanıtıldığı bir konuşmayı dinleyip soruları cevaplamaları istenmektedir. Viyanalı üç kadından bahsedilmektedir.
Okuma 2 (S. 109-111)	Şöhrete giden yol adlı bir metin verilmiştir. Burada bir sanat okuluna girmek için yapılan sınavlar hakkında bilgi verilmiştir.
Yazma (S. 112)	Bir Alman arkadaşınızdan mail aldınız ona cevap yazın denilmektedir.
Konuşma 2 (S. 113)	Tiyatro sahnesinden alınmış iki resme yer verilmiştir. Bunları yorumlamaları istenmektedir.

Tablo 21: em neu ders kitabı 9. ünitede geçen kültürel unsurlar

9. ünitenin konusu sanattır ve ünlü ressamlardan bahsedilmiştir. Resimleri ve bazı tabloları verilmiştir. Mimari akım ve sanat akımları hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bölümde Alman ve Avusturyalı sanatçılar tanıtılmıştır. Kültürel ögelere oldukça fazla yer verilmiştir.

Ünite sıra no ve sayfa no	**Ünitenin adı**
Ünite10 (S. 117)	**Globalleşme**
Giriş Sayfası Resmi (S. 117)	Giriş sayfasında teknolojiyle ilgili üç resim vardır. Resimlerin ikisindeki kişiler cep telefonuyla konuşurken, diğeri ise laptopun başında çalışmaktadır.
Üniteye Hazırlık Sorusu (S. 117)	Hazırlık çalışması bölümünde resimde görülen buluşların nerede icat edildikleri sorulmaktadır. "Giydiniz kıyafetler nerede üretilmiştir?" diye bir soru vardır.
Dinleme 1 (S. 118)	Globalleşme ile ilgili bir konuşmayı dinlemeleri ve soruları cevaplamaları istenmektedir.
Konuşma (S. 119)	Globalleşme ile ilgili temel kavramlar verilmiştir. Bunlar: Hizmet sektörü, sermaye, haberler, mal, eğitim. Globalleşmenin aktörleri, sonuçları ve koşulları hakkında tartışmaları istenmektedir.
Okuma 1 (S. 120)	Üç kişi farklı ülkelerde doğmuş sonra Almanya'ya yerleşmiş kendi hayatları hakkında kısa bilgi vermektedirler. Bunların ortak noktalarının neler olduğu sorulmaktadır.
Okuma 2 (S. 121-124)	İki farklı mimaride ev resmi verilmiştir. Daha sonra memleket konusu ele alınmıştır. Globalleşen dünyada memleket hasreti işlenmiştir. Globalleşmeyle birlikte değişen hayat şartları ele alınmıştır.
Kelime Bilgisi (S. 125)	Globalleşme ile ortaya çıkan yeni sözcüklere örnekler verilmiştir.
Yazma (S. 126)	Globalleşme ile ilgili metinde anahtar sözcükleri bulup yeniden bir kompozisyon yazmaları istenmektedir.
Dinleme 2 (S. 127)	Zamana yolculuk adlı bir konuşmayı dinleyip soruları cevaplamaları istenmektedir.

Tablo 22: em neu ders kitabı 10. ünitede geçen kültürel unsurlar.

10. ünitenin konusu küreselleşmedir. Günümüz popüler iletişim araçlarının resimlerine yer verilmiştir. Küreselleşme ile ilgili temel kavramlar açıklanmıştır. İki farklı evin resmi verilmiştir. Memleket, hasret konusu ele alınmıştır. Küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan yeni kelimelere örnekler verilmiştir. Bu bölümde kültürlerarası konulara epeyce yer verilmiştir. Ve herkesin aşina olduğu bir konu ele alınmıştır.

6.Sonuç, tartışma ve öneriler

İYİT Ders Kitabı incelendiğinde kitapta 63 vecize, 21 Türk atasözü, 11 deyim ve 17 argo kelimenin olduğu görülmektedir. Bu vecizelerin 45'i yabancı ünlülere aittir.

Kitapta, Mevlana, Hz. Muhammed gibi dini, Özdemir Asaf, Necip Fazıl Kısakürek gibi edebi ve Fatih Sultan Mehmet gibi tarihi yelpazeden pek çok önemli şahsiyete yer verilmiştir. Her ünitede Medeniyetimize Yön Verenler bölümünde bir edebiyatçı tanıtılmakta ve eserlerinden bir örnek sunulmaktadır. Ayrıca ünitenin içindeki diğer bölümlerde de hazırlık çalışması, okuma, dinleme, konuşma, yazma veya sözün özü bölümünde de edebiyata ve edebiyatçılara yer verilmiştir.

Ya Siz bölümünde öğrenenlere ülkelerinde hangi saat türlerinin kullanıldığı, hangi ünlülerin çocukluk öykülerini bildikleri, aşktan ne anladıkları, büyük ikramiye çıkarsa neler yapacakları, tavlayı mı satrancı sevdikleri, dilekçe yazıp yazmadıkları, yönetmen olsalardı hangi konuda film yapacakları, günümüzde bilge olmanın mümkün olup olmadığı, bilgi teknolojilerini kullanıp kullanamadıkları, ülkelerindeki üniversite sisteminin nasıl olduğu, sanattan ne anladıkları, ülkelerindeki suç oranları ve ceza sistemi hakkında ne bildikleri, mizahın ülkelerindeki popülaritesi, Türkiye'de hangi, mizahçıları tanıdıkları,

para icat edilmeseydi nasıl alışveriş yapacakları, ekonomik hayatı etkileyen unsurların neler olduğu, Dünyamızla ilgili inanışların neler olduğu, çevre sorunları hakkında neler bildikleri, uzay yolculuğunda bulunmak isteyip istemedikleri, ne tür medya aracı kullandıkları gibi sorular yöneltilerek kendi kültürleriyle Türk kültürünü karşılaştırmaları istenilen toplam 16 soru vardır. Bu sorular incelendiğinde Türk kültüründen ziyade kendi kültürleriyle ilgili sorulara cevap vermeleri beklenmektedir. Kitabın tamamına bakıldığında 94 adet kalıp ifade olduğu görülmektedir.

Em neu Ders Kitabında ise 18 deyim, bir atasözü ve 6 argo söz, 10 adet sizin ülkenizde diye başlayan soru bölümü vardır. 27 edebiyatçı, tiyatrocu, ressam ve bilim insanından bahsedilmektedir. Örneğin; Alfred Brehm, Bertolt Brecht gibi edebiyatçılara, Sigmund Freud, Carl von Linde gibi bilim insanlarına, Heinz Hilgers ve Hans-Dieter Schwind gibi siyasetçilere, Jürgen Dethloff, Gottlieb Daimler, Felix Hoffmann gibi mucitlere, Gustav Klimt, Egon Schiele gibi ressamlara hemen hemen aynı sayıda kişiliğe yer verilmiştir her iki kitapta da.

Görüldüğü üzere İYİT Ders Kitabında kültürlerarası yaklaşıma göre daha çok konu ve bölüm vardır. Ayrıca kitaplar ünite başlıkları açısından incelendiğinde em neu Ders Kitabı on üniteden, İYİT Ders Kitabı 12 üniteden oluşmaktadır. Almanca em neu Ders Kitabında yer alan 8 ünitenin konusu İYİT Ders Kitabında da mevcuttur. Bunlar:

Em Neu	**İYİT**
1.Kısa haberler----------	12.Dördüncü Kuvvet Medya
2.Finans ----------	10.Yastık Altı
3.Edebiyat ----------	2.Aşk Olsun
4.İyi hal	3. İşini Şansa Bırakma
5.Psikoloji	5.Film Şeridi Gibi
6.Kariyer Yapma ----------	4.Bir Maruzatım Var
7.Cinayet ----------	8.Suç ve Ceza
8.Bilim ----------	6.Bilgi Dünyası
9.Sanat ----------	7.Sanat Sanat İçindir
10.Globalleşme ----------	11.Dünya
	9.Hayata Gülümse
	1. Öyle Bir Geçer Zaman ki

Almanca em neu Ders Kitabında yer alan Psikoloji (5.ünite) ve Kariyer (6.ünite) konuları İYİT Ders Kitabında yer almamaktadır. İYİT Ders Kitabında yer alan; Öyle Bir Geçer Zaman ki (1.ünite), İşini Şansa Bırakma (3.ünite), Film Şeridi Gibi (5.ünite), Hayata Gülümse (9.ünite) konuları Almanca em neu Ders Kitabında yer almamaktadır. Kısaca ortak olan 8 konu vardır.

Kültürel unsurlar açısından ünite bazında karşılaştırma yapıldığında ortak olan konular aşağıdaki gibidir: İtalik olarak gösterilenler ortak olan konulardır.

1. ünite kültürden kültüre 12 Hayvanlı Türk Takvimi

2. ünite Evlilik Gelenekleri- *Benimmregeln (görgü kuralları)*

3. ünite Hurafeler, Dört Yapraklı Yonca, Baykuş, Uğur-Uğursuzluk

4. ünite Türkiye'de Saygı, Kore'de ve Fransa'da Saygı –*Benimmregeln (görgü kuralları)*

5. ünite Antalya Film Festivali- OSCAR Cannes Film Festivalleri

6. ünite İlk Üniversiteler

7. ünite İstanbul Kültür Sanat Vakfı

8. ünite Eski Türk Kanunları- 12 Levha Hammurabi Kanunları- *Kriminalität (cinayet-suç)*

9. ünite Dünya Çocukları Nasıl Oynuyor? Türkiye, Japonya ve İngiltere'den örnekler. *Benimmregeln (görgü kuralları)*

10. ünite Dünya Ekonomik Krizleri- *Finanz (finans)*

11. ünite Dünya Çevre Günü- *Globalisierung (küreselleşme)*

12. ünite TV Dizilerinin Meşhur Ettiği Şehirler. *Globalisierung (küreselleşme)*

Kültürel unsurlar açısından incelendiğinde; görgü kuralları, cinayet, finans ve küreselleşme konuları ortak konular olarak karşımıza çıkmaktadır. İYİT Ders Kitabının kapağında hem İstanbul'u tanıtan resimlere (Boğaz Köprüsü, Kız Kulesi, Cami) yer verilmiş hem de farklı ülkelerden gelen insanların fotoğraflarına yer verilerek kitabın uluslararası bir işlevinin olduğu ima edilmektedir. Bu işlev kültürlerin buluşması, kaynaşması demektir. Türkçe öğrenmek isteyenler farklı ülkelerden ve farklı milliyetlerden bir araya gelmektedirler. Sadece kitabın kapağında 17 adet farklı resim mevcuttur.

İYİT Ders Kitabının belki olumsuz olarak kabul edilebilecek tarafı dilbilgisi konuları açıklanırken İngilizce olarak da açıklamalar yapılmıştır. Oysa Almanca em neu Ders Kitabında 2. bir dille açıklamalara yer verilmemiştir.

Her ne kadar bu yaklaşım (kültürlerarası) 1980'lerin sonunda ortaya çıkmışsa da bu yönteme özgü ders teknikleri ve öğrenenlerin başarısını ölçen araştırmalar henüz somut olarak ortaya konulmamıştır. Ayrıca gramerin de yeri ve ağırlığı tam olarak belirtilmemiştir. Bu yüzden iletişimci yaklaşımdan keskin farklılıkları ortaya tam olarak konulamadı (Hahn, 2007: 26). Bu yaklaşımın başarısı ancak kültürler arasında büyük farklılıkların olduğu, yani öğrenilen dil ile o dili öğrenenlerin kültürel farklılıkların çok olduğu gruplarda ortaya çıkar" (Neuner ve Hunfeld, 1993, 122). Yani kültürel farklılıklar ne kadar çoksa bu yöntem o kadar çok iyi sonuç verir. Avrupa ülkeleri arasında bu yöntem çok başarılı olmaz, çünkü kültürleri birbirine çok benzemektedir. Başka bir ifadeyle farklı kültürel ögelerin varlığına odaklanmak, kültürlerarası yaklaşımın temel savıdır. Böylece dilsel ifadeleri belirleyen kültürel unsurlar daha net biçimde ortaya çıkarılmaktadır. Bu nedenle bir Avrupa ülkesini Asya ya da Afrika ile karşılaştırmak daha

doğru sonuçlara ulaşılmasını sağlar. Zira aradaki kültürel farklılıkların dil kullanımına yansımaları daha belirgin olacaktır. Bu yaklaşımda dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Özellikle metinlerin konusu iyi seçilmelidir. Çünkü kültürlerarası farklılıklar öğrenenlerde kültür şoku etkisi yaratabilir. Örneğin seks, alkol, din gibi bazı konuları bazı ülkelerde tabu olarak kabul edilebilir. Her iki ders kitabında bu tür konulara yer verilmemiştir. Konular daha çok insanları ilgilendiren ortak temel yaşam deneyimlerine dayanan konulardan seçilmiştir. Örneğin, yeme, içme, seyahat, sanat, edebiyat, çevre, finans, dostluk, ulaşım, sağlık, gelenek-görenek, iletişim vb.

Günümüzde farklı kültürleri tanımak için sadece ders kitapları yeterli değildir. Artık internet üzerinden web tabanlı öğrenme ile yeni iletişim türleri ortaya çıkmıştır: e-posta, tartışma grupları, haber grupları, sohbet grupları, tandem öğrenme - doğrudan otantik (gerçek) iletişim olanakları gelişmiştir. Richter' e göre: "İnternette doğrudan daha gerçekçi üç boyutlu öğrenme imkânı vardır. Ancak bunları anlamak için elbette dil bilmek gerekiyor. Bu kaynakları öğretmen derste kullanırsa daha faydalı olacaktır. Çünkü kültürel unsurlar dille beraber verilmelidir" (Richter, 1998: 14). Dolayısıyla bu yaklaşımın günümüz teknoloji imkânları ile desteklenmesi başarıyı arttıracaktır. Çünkü "Bu kaynaklar kültürel teması sağlar, ancak bu otomatik olarak kültürü anlamak anlamına gelmez. Kültürlerarası diyalogun başarısı her şeyden önce karşılıklı ilişki içinde olmaya ve kendini yansıtmaya hazır olmayı gerektirir" (Richter 1998, 15).

Özetle bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçenin ve Almancanın öğretimi için hazırlanmış iki C1 seviyesindeki ders kitabı incelenmiş ve hangi kitapta kültürel unsurlara daha çok yer verildiği kültürlerarası yaklaşım açısından karşılaştırılmıştır. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin İYİT Ders Kitabıyla Türkçeyi ve Türk kültürünü kolayca öğrenebileceği düşünülmektedir. Bu kitabın kültürlerarası yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış olması, öğrencilerin hem Türk kültürü hem de bazı yabancı kültürler hakkında bilgi sahibi olmasına ve oradaki benzerlikler ve farklılıkları fark edebilmesine olanak sağlamaktadır. Kültürel alt yapısını görsellerle de zenginleştiren İYİT Ders Kitabı bu açıdan da em neu Ders Kitabına göre daha geniş bir yelpaze sunmaktadır. Ayrıca İYİT Türk el sanatları, yazlık sinemalar gibi sadece Türk kültürüne özgü olan kültürel ögelere yer vererek, yabancı öğrencilerin Türk kültürüne ilişkin detaylı bir analiz yapmasına olanak sağlamaktadır.

Yabancı dil öğretimi için hazırlanan kitaplarda kültürel ögelere ne kadar çok yer verilirse dil öğrenmeye olan ilgi ve merak da o kadar fazla olacaktır. Çünkü hedef dilin kültürü ana dile ne kadar uzaksa dil öğrenen kişi yabancı kültürü kendi kültürüyle karşılaştıracak ve tanımaya çalışacaktır. Dolayısıyla yabancı dil öğretimi kitaplarında her seviyeden (A1, A2, B1, B2, C1, C2) deyim, atasözü, coğrafi bilgi, yemek, adet, gelenek vb. kültürel ögelere yer verilmesi dil öğrenimini olumlu yönde etkileyecek ve öğrencilere farklı bakış açıları sunacaktır. Dil öğrenen hedef dilin konuşulduğu ülkeye gittiğinde ister istemez bu tür söz yapılarıyla karşılaşacaktır. Hedef dilin kültürünü ne kadar iyi tanırsa iletişim de o kadar sağlıklı gerçekleşir ve yanlış anlamalar ile önyargılar azalacaktır. Böylece dilin nihai amacı olan iletişim gerçekleşmiş olacaktır.

Sonuç olarak İYİT Ders Kitabıyla Türkçe öğrenen biri Almanca em neu Ders Kitabıyla Almanca öğrenen birisine göre daha fazla kültürel unsurları tanıma fırsatı bulacaktır. Dil öğrenmek demek sadece o dilin yapısını veya kelimelerini öğrenmek değildir. Dilin en önemli unsuru olan kültürünü de öğrenmek gerekir. Bu yüzden İYİT Ders Kitabı hem Avrupa diller öğretimi çerçeve programına göre hem de kültürlerarası yaklaşıma göre daha iyi hazırlanmış bir ders kitabı niteliğindedir.

Kaynakça

Aksoy, Ö.A. (1988). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 2, İstanbul: İnkılâp.

Alptekin, C. (1993). Target-Language Culture in EFL Materials, ELT Journal Volume 47

Arıkan, A. (2008). Topics of Reading Passages in ELT coursebooks: What Do Our Students Really Need? The Reading Matrix. V.8. I. 2

Balme- M. P., Schwalb, S. ve Weers, D. (2007). Em neu Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache C1, Ismaning: Hueber Verlag.

Bölükbaş, F., Gedik, E., Göçen, G. vd. (2015). İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı C1, İstanbul: Kültür Sanat.

Bölükbaş, F.,Keskin, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi, TurkishStudies. Volume 5. Issue 4

Bulut, M. (2013). Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dil ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Önemi, TurkishStudies. V.8. I. 13

Dang. T. C. T. & Seals, C. (2016) An Evaluation Of Primary English Textbooks in Vietnam: A Sociolinguistic Perspektive, TESOL Journal V.9 I.1

Demir, A. & Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilmesi Gereken Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi, TÜBAR- XXX.

Erdem, M.D.& Gün, M.& Karateke, B. İleri Seviye İçin Hazırlanan İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretim Setinin Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi, International Journal of Language Academy. V.3. I.1

Hahn, R. (2007). Fremdsprachenlehrmethoden, Norderstedt: Grin Verlag.

Litz, R. A.D. (2002). Textbook Evaluation and ELT Management: A South Korean Case Study, Asian EFL Journal.

Memiş, M. R. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Ortamı ve Kültür Aktarımı, Turkish Studies. V.11. I.9

Müller-Jacquier, B. (1994). Thesen zum Interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht.

Diskussionsvorlage zur 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Jena: Uni. Jena.

Neuner, G ve Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdspraclichen Deutschunterrichts, München: Langenscheidt Verlag.

Prodromou, L. (1988). English as Cultural Action. ELT Journal. V. 42. I. 2

Richter, R. (1998). Interkulturelles Lernen via Internet? Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 3(2). (http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_2/beitrag/richter1.htm. (Erişim tarihi:29.07.2021).

Rösler, D. (2012). Deutsch als Fremdsprache, Stuttgart : J. B. Metzlar Verlag.

Türkçe Sözlük. (2011). Ankara: TDK Yayınları.

Ünalan Ş. (2014). Dil ve Kültür, Ankara: Nobel.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yousefi H.R. (2013). Interkulturelle Kommunikation, Darmstadt: WBG Verlag.

İnternet kaynakları

blablacar.com.tr (erişim tarihi: 29.07.2021).

hurriyet.com.tr (erişim tarihi:29.07.2021).

kulturportali.gov.tr (erişim tarihi: 29.07.2021).

wikipedia.org.tr (erişim tarihi: 29.07.2021).

42- Kültürlerarası yaklaşım bağlamında Almancanın yabancı dil olarak öğretilmesinde film kullanımı

Ferdiye ÇOBANOĞULLARI[1]

APA: Çobanoğulları, F. (2021). Kültürlerarası yaklaşım bağlamında Almancanın yabancı dil olarak öğretilmesinde film kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 726-736. DOI: 10.29000/rumelide.1032522.

Öz

Dil ve kültür arasındaki sıkı ilişki, yabancı dil öğretimini etkilemiştir. Günümüzde, yabancı dil öğretiminde artık hedef ülkenin kültürünün de öğretilmesine önem verilmektedir. Özellikle, seksenli yılların ortasından itibaren etkili olmaya başlayan kültürlerarası yaklaşım, yabancı dil öğretiminin merkezine kültür öğretimini ve ülke bilgisini koymaktadır. Ancak okullarda yabancı dil öğretiminde temel öğretim materyali olarak kullanılan kitaplar, bazen kültür öğretimi için yeterli olmamaktadır. Kitaplara ek olarak, kültür öğretiminde kullanılabilecek en önemli materyaller arasında filmler bulunmaktadır. Filmler hem görsel hem işitsel materyaller oldukları için yabancı dil öğretimi ve kültür öğretiminde birçok avantaja sahiptir. Betimsel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, filmlerin Almanca derslerinde kültür öğretimine ne gibi katkılar sağlayacağını tespit etmek amacıyla, Alman yapımı "Kückückskind" adlı film "Kültürlerarası Yaklaşım" bağlamında incelenmiştir. Film, Türk ve Alman aile hayatını konu edindiği için bünyesinde birçok kültürel unsur bulundurmaktadır. Öncelikle filmlerin yabancı dil derslerinde nasıl kullanılabileceği açıklanmış ve sonrasında ise seçilmiş bazı sahnelerdeki kültürel içerikler değerlendirilmiştir. Ayrıca filmlerle kültür öğretiminde, ne gibi alıştırmaların yapılması gerektiği örnekler ile birlikte açıklanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda "Kückückskind" adlı filmin Türk ve Alman kültürü hakkında ön yargıları yansıttığı ve iki kültür arasında karşılaştırma imkânı sağladığı görülmüştür. Ayrıca bu film öğrencilere, Almanya'da yaşayan Türkler ile Türkiye'de yaşayan Türkleri karşılaştırma imkânı da sağlamaktadır. Sonuç olarak film, sahip olduğu bu kültürel içeriklerle Almanca derslerinde kültür öğretimine katkı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğretimi, kültürlerarası yaklaşım, kültür, film, Almanca

The use of film in teaching German as a foreign language in the context of intercultural approach

Abstract

The close relationship between language and culture has influenced the foreign language teaching. Nowadays, the culture of the target country is considered important in foreign language teaching. Especially, the intercultural approach which has been effective since the middle of the eighties, places the teaching of culture and information about the target country at the center of foreign language teaching. However, the course books that are used as basic teaching material in foreign language teaching in schools are sometimes not sufficient for culture teaching. In addition to course books, movies are among the most important materials that can be used in culture teaching. As the movies are both visual and auditory materials, they have many advantages in foreign language and culture teaching. In this study which was used descriptive method, it was analyzed the German movie named

[1] Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Almanca Bölümü (Ankara, Türkiye), ferdiyec@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4025-7858 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032522]

"Kückückskind" in the context of the "Intercultural Approach" with the aim of determining how the movies would contribute to culture teaching in German lessons. Due to the fact that the movie focuses on Turkish and German family life, it includes many cultural elements in it. Primarily, it was explained how movies should be used in foreign language lessons, and then cultural contents in selected scenes were evaluated. It is also explained with examples, which exercises should be used in culture teaching with movies. As a result of the analyses, it was observed that the movie named "Kückückskind" reflected the preconceptions about the Turkish and German culture and provided a comparison between the two cultures. Additionally, this movie provides also the opportunity to compare the Turkish people who live in Turkey and Germany. Consequently, the movie will contribute to culture teaching in German lessons with these cultural contents.

Keywords: Foreign language teaching, intercultural approach, culture, movie, German

1. Giriş

Uzun yıllardır yabancı dil öğretimi ile ilgili alanlarda yapılan çalışmalarda, sürekli olarak kültürün önemi vurgulanmaktadır. Dilbilimciler ve dil alanında çalışmalar yapan araştırmacılar, dilin kültürün bir parçası olduğu ve kültürden ayrı düşünülemeyeceği konusunda hemfikirdir. Aksan'a göre (2009a: 15) bir insan doğduğu zaman, anadilinin dilbilgisi kurallarını, söz varlığını ve kavramlarını çevresinde hazır bulmakta ve anadiliyle düşünüp, dünyayı onunla algılamaktadır. Bu açıklamaya dayanarak farklı dillere mensup kimselerin dünyayı algılayış biçimlerinin de birbirinden farklı olduğunu söylenebilir. Dili şekillendiren ve insanların dünyayı farklı şekillerde algılamasını sağlayan en büyük etkenlerden biri de dilin içinde bulunduğu kültürdür. Göktürk (2016: 15) her dilin, belli bir kültürün göstergeler dizgesiyle, belli uzlaşımlarıyla, davranışlarıyla, töre ve değer yargılarıyla, genel anlamda somut insan yaşamıyla iç içe olduğunu belirtmektedir.

Dil ve kültür arasındaki bu sıkı bağ, yabancı dil öğretimde de kültürün ön plana çıkmasına sebebiyet vermiştir ve bu doğrultuda yabancı dil öğretilirken kültürün de öğretilmesi için yeni yöntem ve yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Bunlardan biri de seksenli yılların ortasından itibaren etkili olmaya başlayan "Kültürlerarası Yaklaşım" dır. Genel anlamda, dil öğretiminde kültürün önemini vurgulayan bu yaklaşımla son yıllarda kitapların içerikleri kültür öğretimini destekleyen alıştırmalar, okuma parçaları ve benzeri etkinliklerle yeniden şekillendirilmiştir.

Ancak İşcan'ın (2017: 437) da belirttiği gibi yazılı materyaller hedef dilin kültürü hakkında daha sınırlı oranda bilgiler sunmaktadır ve bu sebeple başka materyallere de ihtiyaç duyulmaktadır. Filmler, gerçek hayattan kesitler sunan hem görsel hem de işitsel açıdan zengin materyallerdir. Bundan dolayı, kültür öğretiminde yazılı materyallere ek olarak kullanılabilecek en uygun materyaller arasındadır. Ayrıca sınıf içerisinde çeşitli materyallerin kullanması öğrencilere daha zengin ve zevkli bir öğretim ortamının sunulmasına katkı sağlayacaktır. Betimsel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada ise Türk ve Alman aile yapılarını yansıtan "Kückkückskind" adlı Alman yapımı film, kültürlerarası yaklaşım bağlamında birçok açıdan incelenip Almanca derslerinde kullanılması durumunda kültür öğretimine ne gibi katkılar sağlayabileceği saptanmaya çalışılacaktır.

2. Almanca öğretiminde kültürlerarası yaklaşım

Kültür ve dil arasındaki ilişki ve sorunların incelenmesi 18. yüzyıldan itibaren önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle Herder, Wilhelm von Humboldt ve Whorf gibi önemli düşünürler dil kültür

ilişkisini vurgulamaktadırlar (Aksan, 2009b: 64). Yabancı dil öğretimi alanında ise dil-kültür ilişkisi, iletişimsel yöntemin bir devamı olarak ortaya atılan ve seksenli yılların ortasından itibaren etkisini göstermeye başlayan "Kültürlerarası Yaklaşım" ile önem kazanmıştır. Bu yaklaşıma göre yabancı dili doğru şekilde kullanılmak tek başına yeterli değildir, hedef kültürü anlamak da önemlidir. Bu yaklaşım kapsamındaki öğretimlerde ülke bilgisi ve evrensel temalar ön plana çıkmaktadır. Kültür odaklı yabancı dil öğretimi sadece hedef kültürün anlaşılmasını sağlamamakta, ayrıca kişinin kendi kültürünün de bilincinde olmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşımla yabancı dil öğrenen bireye, erek kültürden biri ile karşı karşıya geldiğinde empati kurabilme yetisi ve kültürel çeşitlilikler karşısında toleranslı davranabilme yetisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu yaklaşımın temel hedefleri arasında bireyleri kültürlerarası temaslara hazırlamak, yaşanabilecek kültür şoklarını, yanlış anlaşılmaları ve ön yargıları engellemek bulunmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde işlenen derslerde bireyin kendi kültürü ile hedef kültürü karşılaştırabilmesi, konu üzerine konuşabilmesi ve yabancı dilde kendini ifade edebilmesi önemlidir (Kalkan, 2014: 141-143). Bu yaklaşım ile Almanca derslerinde öğrencilerden, Alman kültürünü tanıması, kendi kültürü ile Alman kültürü arasında karşılaştırma yapabilmesi, Alman kültürüne karşı toleranslı davranması ve bir Alman ile empati kurması beklenmektedir.

Avrupa'da ve Türkiye'de yabancı dil öğretiminde kullanılmakta olan "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni" değerlendirme ve referans sisteminde de kültürlerarası yaklaşımın prensiplerine rastlanmaktadır. Bu metinde kültürlerarası bilinç üzerinde durulmaktadır. Kültürlerarası bilinçle anlatılmak istenen, bireyin kendi kültürü ile hedef kültür arasındaki yöresel ve sosyal farklılıkların farkında olmasıdır. Metne göre yabancı kültüre ait bilgiler dil öğrenen bireyin önceki deneyim alanında kalmış olabilir ve basmakalıp düşüncelerle zedelenmiş olabilir. Bu yüzden yabancı dil öğrenen birey sosyokültürel bilgilere önem vermelidir. Sosyokültürel bilginin içeriğini de günlük yaşam, yaşam koşulları, kişilerarası ilişkiler, inançlar ve tutumlar, beden dili, sosyal gelenekler ve geleneksel davranışlar (kutlamalar, doğum, evlenme, ölüm kutlamalar vb.) oluşturmaktadır. Yabancı dil öğrenen bir birey kültürlerarası beceri de kazanmalıdır (Avrupa Konseyi, 2013: 103-105). Bu becerinin içeriği ise metinde (s.105-106) aşağıdaki şekilde belirtilmektedir:

- Kişinin kendi kültürü ile yabancı kültürü ilişkilendirme yeteneği
- Başka kültürden kişilerle iletişim kurmak için gerekli stratejileri tanıma ve kullanabilme yeteneği
- Kendi kültürü ile yabancı kültür arasında köprü kurabilme, kültürlerarası anlaşmazlık ve çatışma söz konusu olduğunda bunlarla baş edebilme
- Kalıplaşmış ilişkileri aşma yeteneği
- Almanca derslerinin içeriğini şekillendiren bu çerçeve doğrultusunda, öğrencilerden Alman kültürü hakkında bilinç ve sosyokültürel bilgilere sahip olmaları beklenmektedir. Alpar'a (2013, s. 104) göre kültürel kavramlar anlaşılırsa, farklı kültürlerden insanların dünyayı nasıl gördüğünü ve başkalarına vermiş oldukları tepkileri daha kolay fark edilebilir. Bunun tersi olduğunda ise verilen tepkilerin sebebi anlaşılmayabilir ve kişi kendince bu tepkilere anlamlar yükleyebilir. Yücel (2009: 34-36) Alman kültürü hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan bir Türk'ün Almanca konuşabilse bile yaşayabileceği sorunlara örneklerle açıklık getirmiştir. Bu örnekler aşağıda verilmiştir:

- Ahmet, Almanya'da dil kursiyeridir. Eve giderken arkadaşıyla kafeye gitmekte olan komşusu Michael ile karşılaşır. Michael Ahmet'i de kahve içmeye davet eder. Almanca pratik yapmak için fırsat yakalayan Ahmet, teklifi kabul eder. Kafede keyifli vakit geçirdikten sonra Michael hesabı ayrı ödemek ister. Ahmet bu hareket karşısında şaşırır. Ahmet ülkesinde döndükten sonra Almanların misafirperver ve cömert olmadıkları düşüncesine kapılır.

Bu örnekte, Ahmet'in Almanlar hakkında olumsuz düşüncelere kapılmasının sebebi Michael'in hesabı ayrı ödemek istemesinden kaynaklanmaktadır. Bilindiği üzere, Türk kültüründe genellikle davet eden kişi hesabı ödemektedir. Ancak Alman kültüründe bu yaygın bir davranış değildir. Bu durum karşısında Almanlar hakkında kötü düşüncelere kapılmak yerine, onların kültüründe böyle bir davranışın olmadığının bilincinde olup, olayı normal karşılamak sağlıklı ilişkilerin sürdürülmesi için gereklidir.

Ayrıca eğitim sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli noktalardan biri de insan onuruna ve haklarının eşitliğine saygı duyulmasının gerekliliğidir (Cinkara, 2016: 115). Bu bağlamda kültürlerarası yaklaşım eğitim sürecine büyük katkı sağlayacaktır.

3. Almanca derslerinde filmlerle kültür öğretimi

Yabancı dil derslerinde film kullanımı, çok yönlü eğitim sürecine katkıda bulunmaktadır (Malaguti & Thoma, 2012: 3). Filmler sadece dil öğretiminde değil, ayrıca kültür öğretiminde de kullanılan önemli materyallerdir. Filmlerde birçok kültürel unsur yer almaktadır. Örneğin dilin farklı ağızları, şiveleri, yazı şekilleri, gelenek ve görenekler, tabular ve buna benzer daha birçok kültürel unsur filmlerde gösterilmekte ve öğretmene öğretim sürecinde yardımcı olmaktadır. En önemlisi de filmler gerçek yaşamı, popüler kültürü, sanatı, kültürel ve estetik imgeleri gerçekçi şekilde yansıtmaktadır (İşcan, 2017: 442, 444).

Aime Toth (2010, s. 49) filmlerin dil öğretiminde kültürlerarası perspektifi genişleten zengin fırsatlar sunduğunu ve insanların, filmlerde ekonomik bir zaman dilimi içerisinde farklı ve karmaşık iletişimsel durumlarda gösterildiğini belirtmiştir. Ona göre bu durum, öğrencinin hedef dil ve ülkenin birçok yönünü fark etmesine olanak sağlamaktadır. Leitzke Ungerer (2009: 15) ise filmlerle kültürlerarası öğrenmenin, filmdeki kurgusal dünyayı eleştirel bir şekilde inceleme, ayrıca kültürel benzerlik ve farklılıkları yansıtabilme becerisini içerdiğini ifade etmektedir.

Filmin, kültür öğretimine katkısı olabilmesi için seçilen filmin bazı özelliklerine dikkat edilmelidir. Derste kullanılmak üzere seçilmiş filmde ve kullanımında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar şöyle özetlenebilir (Tognozzi, 2010):

- Gösterilecek her sahnenin 1 buçuk 2 dakikadan fazla olmamasına dikkat edilmelidir.
- Seçilen sahnelerde tercihen diyalog olmalıdır ve diyalogların en fazla iki kişi arasında geçtiği sahneler kullanılmalıdır.
- Öğrenciler öncesinde ne olduğunun bilmeden, seçilen sahnedeki diyaloğu anlayabilmelidir.
- Sahneler gerçek hayattan kesitler barındırmalı, günlük konuşmalara yer vermelidir.
- Sahnede yer alan kişilerin yüz, el vb. hareketleri izleyicinin tepkilerine uygun olmalıdır.

Bunların dışında filmin konusuna, filmin içeriğine, filmdeki dilin öğrencilerin dil seviyesine uygun olup olmadığına da dikkat edilmelidir. Cinsellik ve şiddet içeren sahneler gösterilmemeli, amaç kültür öğretmek ise kültürel unsurlar barından filmler seçilmelidir. En önemlisi de tüm ders boyunca sadece film izletilmemelidir. Film öncesi, film esnası ve sonrası için çeşitli etkinlikler hazırlanmalıdır (İşcan, 2017: 445-446). Ying ve Hai-Feng (2012: 1012-1013) filmlerle yabancı dil öğretimi için bir takım film öncesi, esnası ve sonrası uygulanmak üzere bazı aktiviteler önermiştir. Bu öneriler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- *Film Öncesi Uygulanabilecek Aktiviteler*
  Film izletilmeden önce, sınıfa filmin afişi vb. materyaller getirilebilir. Filmin konusu, kültürel arka planı hakkında öğrencilere bilgi verilebilir. Bunun yanında filmdeki karakterler ve karakterlerin birbiriyle olan bağları hakkında bilgi verilebilir. Filmin adından yola çıkılarak, filmin ne hakkında olabileceği üzerinde kısa tartışmalar yapılabilir. Film öncesi gerekli bilgilerin verilmesi izletilen sahnelerin daha kolay anlaşılmasını sağlayacaktır.

- *Film Esnasında Uygulanabilecek Aktiviteler*
  Belli başlı sahneler izletilirken öğretmenin önceden hazırladığı boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve doğru- yanlış testleri kullanılabilir. Alman kültürünün öğretilmesi hedefleniyorsa filmdeki kültürel bilgilere yönelik testler hazırlanmalıdır.

- *Film Sonrası Uygulanabilecek Aktiviteler*
  Filmin bazı sahneleri izletildikten sonra öğrencilerin, izlediklerinden ne gibi anlamlar çıkardıklarını ölçmek, izlediklerini pekiştirmek için onlara grup tartışması, rol oynama yaptırılabilir, film hakkında kompozisyon veya özet yazdırılabilir.

Ders saatinin kısıtlı olduğu düşünülürse, filmin kültür öğretimine en çok fayda sağlayacak sahneleri seçilip gösterilmeli ve aktivitelere de yeterli zaman ayrılmalıdır.

4. Kückückskind filminin kültür öğretimi bağlamında incelenmesi

"Kückkückskind" adlı film 2014 yılında Almanya'nın Köln şehrinde çekilmiştir. Film, doğumda hastanede çocukları karışan Türk ve Alman ailenin, 16 yıl sonra bu gerçeği öğrenmesi ve birbirlerinin hayatını daha yakından tanımak için ailelerin çocuklarını iki haftalığına takas etmesini konu edinmektedir (Internet Movie Database/ IMDb, 2017). Türk ve Alman oyuncu kadrosundan oluşan film, Türk ve Alman aile yaşamını konu edinmesiyle bünyesinde birçok kültürel unsur bulundurmakta ve iki kültürü karşılaştırma imkânı sağlamaktadır. Bu sebeple kültür öğretimi için çeşitli açılardan incelenmek istenmiştir. Film altyazısız olarak kullanılacaksa, başlangıç seviyesindeki öğrenciler için zor olabilir. Bu yüzden daha ileri seviyedeki öğrenciler veya üniversitede Almanca bölümlerinde okuyan öğrenciler için kullanılması daha uygun olacaktır.

Film izletilmeden önce film ile alakalı genel bilgiler, sahnelerin daha iyi anlaşılabilmesi için öğrencilere verilmelidir. Örneğin aşağıdaki gibi bir tablo hazırlanabilir:

Tablo 1: Kückückskind filmindeki karakterler hakkında genel bilgiler

Alman Aile	**Türk Aile**
Anne: Antonia Greve (Moda Tasarımcısı Baba: Claus Greve (Mimar) Çocuk: Dominik Greve Ailenin Durumu: Boşanmış	Anne: Hatice Güngör (Ev Hanımı) Baba: Erdal Güngör (Pazarcı) Çocuklar: Fatma Güngör (en büyük), Ayşe Güngör (Dominik ile karışan çocuk) Dilek Güngör (en küçük) Ailenin Durumu: Evli

Filmin yılı, nerede çekildiği, konusu ile bilgiler sözlü olarak verilebilir. Filmin afişi sınıfa getirilerek öğrencilerin filmin konusu hakkında tahminlerde bulunması istenebilir. Bunların dışında filmden bir sahnenin resmi gösterilebilir ve üzerine tartışma yapılabilir.



Resim 1: Kückückskind filminin afişi (https://www.listal.com/viewimage/9867475)

Film kesitlerinin izletilmesinden önce film afişi üzerinde tartışmak, en faydalı ön hazırlık aşamalarından biri olduğu söylenebilir. Öğrencilere film afişi ile ilgili sorular yöneltilerek, film hakkında değerlendirmelerde bulunmaları istenebilir.

Örn.: Filmin afişi, filmin konusu hakkında ne gibi ip uçları vermektedir?

Örn.: Afişteki bebekler kim olabilir? İkisi arasındaki bağlantı nedir?

Örn.: Afişteki mekan neresidir?

Örn.: Filmin adı neden "Kückückskind" olarak seçilmiştir?



Resim 2: Kückückskind filminde yer alan Türk ve Alman aile (ZDF-Thomas Kost/kino.de)

Filmdeki sahneler gösterilmeden bile, filmden bazı sahnelerin fotoğrafları birtakım kültürel içeriğin aktarılmasına yardımcı olabilir. Örneğin Resim2, karakterlerin kılık kıyafetleri, aile yapıları hakkında bilgiler vermektedir. Türk ailenin Alman aileye göre daha kalabalık olduğu geleneksel aile yapısı taşıdığı görülmektedir.

Film hakkında yeterli ön bilgi edinildikten sonra seçilmiş sahneler gösterilmelidir. Kültürel unsurlar taşıyan bazı sahneler şöyledir:

- 00:06:16 – 00:06.35 aralığındaki sahnede kızının dışarıda kısa şort giydiğini gören Türk baba kızına "-Kızım bu ne? Utanmıyor musun? Ah kızım Ah." diye tepki vermektedir. Kız (Ayşe) ise korkuyla babasından kaçmaya çalışmakta ve yanında taşıdığı uzun eteği üzerine geçirmeye çalışmaktadır.

- 00:25:56 – 00.27:03 aralığındaki sahnede Türk ailenin evinde çocukların doğumda hastanede karıştığı açıklanmaktadır. Bu sahne birçok kültürel içerik barındırmaktadır. Öncelikle Türklerin mütevazı bir evde yaşadığı görülmekte ve duvarlarda dini motifli tablolar göze çarpmaktadır. Bunun dışında Türkler bozuk bir Almanca konuşmakta ve Almanca konuşurken araya Türkçe kelimeler katmaktadır. En dikkat çeken diyalog ise yıllar sonra bir oğlu olduğunu öğrenen Türk babanın "Allah bana bir oğul bahşetti." demesi ve bu duruma çok sevinmesidir.

- 00:28:55 – 00:30:25 aralığındaki sahnede karışan çocuklar iki haftalığına birbirlerinin yerine geçmek için hazırlık yapmaktadır. Türk anne kızına giderken yanında götürmesi için bir bavul dolusu yiyecek hazırlamıştır, Alman anne ise oğluna bir sözlük, ilaç ve iletişim halinde kalmaları için telefon vermiştir.

- 00:32:34 – 00:35:00 aralığındaki sahnede çocuklarını iki haftalığına takas etmek için Türk aile, Alman ailenin yanına gitmiştir. Alman anne Türk misafirlerine baklava yapmıştır ama baklava

o kadar kötüdür ki, Türk baba yerken zorlanmıştır. Sahneden Alman ailenin boşanmış, Türk ailenin ise geleneksel aile yapısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Türk baba Alman aileye "Bir oğlunuz olduğu için gurur duyuyorsunuzdur" diyerek Türklerin erkek evlada daha çok önem verdiği algısı oluşturulmuştur.

- 00:35:56 – 00:36:26 aralığındaki sahnede çocukların iki haftalığına takası için kızlarını Alman ailenin yanına bıraktıktan sonra Türk aile arabada evlerine geri dönmektedir. Baba, anneye Alman ailenin evinde neden konuşmadığını sormaktadır. Annenin cevabı "Ne diyecektim, Ayşe'nin yeni annesi gibi kısa etek giymesinin yasak olduğunu mu diyecektim?" şeklinde olmuştur. Baba ise "O başka, yetişkin kadınlarda başka!" şeklinde bir cevap vermiştir. Anne ise bunun üzerine kendisinin de mini etek giyeceğini söyleyince, baba olmaz diyerek onun bir Türk kadını olduğunu söylemiştir. Evin küçük kızı (Dilek) ise Almanların evinin daha büyük olduğunu söylemiştir.

- 00:38:53 – 00:40:08 aralığındaki sahnede Türk aile evlerinde, Alman ailenin yanında büyümüş oğulları Dominik ile sofrada oturmaktadır. Anne akşam yemeği için Arnavut ciğeri, köfte, işkembe çorbası ve şiş kebap hazırlamıştır. Ancak Dominik masadakilere "Sebze de yiyor musunuz?" diyerek vejetaryen olduğunu söylemiştir. Baba, Dominik'e yarın onunla pazara gelip gelmeyeceğini sorduğunda ise Dominik'in cevabı "Seve seve ben de gelirim Erdal." olmuştur. Babasına adı ile hitap ettiği için masadakiler şaşırmış ve babası onu "Baba diyeceksin oğlum!" diyerek uyarmıştır.

- 00:54:20 – 00:56:06 aralığındaki sahnede Dominik iki haftalığına kendi okulu yerine Türklerin çoğunlukta olduğu Ayşe'nin okuluna gitmeye başlamıştır. Dersin konusu öğrencilerin örnek aldıkları kişiyi sunum yapmalarıdır. Sınıftaki Türk öğrencilerden birinin örnek aldığı kişi bir rap şarkıcısı iken, Alman olarak büyüyen Dominik'in örnek aldığı kişi insan hakları savunucusu Mahatma Gandhi'dir. Sınıftaki Türk öğrenciler Dominik'le Gandhi'yi örnek aldığı için dalga geçmektedir. Türk öğrenciler salaş kıyafetli, asi gençler olarak gösterilirken, Alman kültürü etkisinde kalan Dominik kültürlü, sakin bir kişilik olarak yansıtılmaktadır.

- 01:06:46 – 01:08: 40 aralığındaki sahnede evin büyük kızı Fatma için görücüler gelmiştir. Dominik'e bu birliktelik için ne düşündüğünü sorduklarında birbirlerini tanımadıklarını, bu birlikteliğin iyi mi kötü mü olacağını en iyi onların bileceğini söylemiştir. Bunun üzerine baba "Türkiye'de aile her şeydir, buradaki gibi değil. Aile gençler için en iyisini bilir." diyerek oğluna öğüt verir. Bunu kavramakta zorluk çeken Dominik bir başka görücü geldiğinde yine aynı tavrını sürdürür. Baba bu sefer ona "Bu başka bir kültür, kabul etmek zorundasın." diyerek kızar.

Sahneler izletilirken birtakım etkinliklerin yapılmasına özen gösterilmelidir. Örneğin belli bir sahneden sonra o sahnede yer alan kültürel içerik ile ilgili sorular sorulabilir.

- Örn.: İzlediğiniz bu sahnede Türk ve Alman anne arasındaki farklar nelerdir?

Önceden hazırlanmış çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma veya doğru-yanlış testleri öğrencilere dağıtılarak, sahneleri izlerken alıştırmaları yapmaları istenmesi faydalı olacaktır.

- Örn.: Türk ailesi muhafazakâr bir yapıya sahiptir. (D)

- Örn.: Alman anne çok iyi yemek yapmaktadır. (Y)
- Örn.: Alman babanın mesleği ..... tır.

Sahneler izletildikten sonra da öğrencilere birtakım etkinlikler yaptırılarak izlenenlerin pekiştirilmesi sağlanmalıdır.

- Örn.: İzlediğiniz sahneler hakkında kısa bir özet yazınız.
- Örn.: İzlediğiniz sahnelerden Alman ve Türk aile yaşamı hakkında neler öğrendiniz?
- Örn.: İzlediğiniz sahnelerde iki kültür hakkında ne gibi ön yargılar bulunmaktadır? Bu ön yargıların nedenleri neler olabilir ve bu ön yargılar nasıl önlenebilir, partnerinizle tartışınız.

Sahnelerde yer alan kültürel içerikler kısaca değerlendirilirse, Türk ailesi muhafazakâr ve geleneksel bir aile yapısına sahip olarak yansıtılmıştır. Baba figürü otoriter ve erkek evlada daha çok önem vermektedir. Baba eşinin ve kızının kısa giyinesine şiddetle karşı çıkmaktadır. Filmde Türklerin aile bağları Almanlara göre daha sıkı ve güçlü olarak gösterilmiştir. Türk aile yapısında çocukların aile büyüklerine adı ile hitap edemeyeceği, bunun aksine Alman aile yapısında bunun normal olduğu yansıtılmıştır. Filmde Türk annesi iyi yemek yapabilen, klasik bir ev hanımı olarak gösterilmiştir. Ayrıca Türklerde yemek kültürünün Almanlara göre daha gelişmiş ve önemli olduğu da sahnelerden anlaşılmaktadır. Alman aile ise zengin, geleneksel aile yapısına sahip olmayan modern bir aile olarak gösterilmektedir. Alman anne istediği kadar kısa giyebilen, şık, iyi kazanan bir moda tasarımcısı, ama iyi yemek yapamayan bir kadın olarak yansıtılmıştır. Alman baba ilgisiz bir babadır ve otoriter değildir. Alman ailede yemek kültürü Türk ailedeki kadar gelişmiş değildir. Alman olarak büyümüş Dominik sakin, kültürlü iyi eğitim almış bir çocuk olarak gösterilirken, aslında Alman olan ama Türk kültüründe büyüyen Ayşe ise hırçın, zaman zaman kaba bir çocuk olarak yansıtılmıştır.

Filmindeki sahnelere bakıldığında filmin çoğunlukla kalıp düşünceler ve ön yargılar üzerine kurulmuş olduğu görülmektedir. Coşgun'a göre (2004: 11-12) kalıp düşünce ve ön yargılar iletişim sürecinde tarafların etkili bir iletişime geçmesine, birbirlerini anlamalarına ve farklıklar karşısında birbirlerini tolere etmelerine engel olmaktadır. Bunun sonucunda ise toplumsal gerginlikler yaşanmaktadır.

Tarafların sağlıklı şekilde iletişim kurmasına yardımcı olmayı hedefleyen Kültürlerarası Yaklaşım da kalıp düşüncelerle, ön yargılarla ve bunların aşılmasıyla yakından ilgilenmektedir. Tarafların birbirleri hakkında sahip oldukları ön yargıları bilmeleri etkili iletişim ve karşılıklı tolerans için önemlidir.

5. Sonuç

Dil ve kültür arasındaki sıkı ilişki, yabancı dil öğretiminde kültürün ve öğretiminin ön plana çıkmasına sebep olmuştur. Özellikle 80'li yılların ortasından itibaren etkisini göstermeye başlayan "Kültürlerarası Yaklaşım" ile kültür yabancı dil öğretiminin bir parçası haline gelmiştir. Ancak temel öğretim materyalleri olan ders kitapları her zaman kültür öğretimi için yeterli olmayabilir. Yabancı dil derslerinde kültür öğretimi için kitaplara alternatif olabilecek en önemli materyaller arasında insan hayatını gerçekçi şekilde sunan ve bünyelerinde birçok kültürel unsur bulunduran filmlerdir. Bu bağlamda Alman yapımı "Kückückskind" adlı film kültürel açıdan incelenip, Almanca derslerinde kullanıldığı takdirde kültür öğretimine ne tür katkılar sağlayacağı ortaya koyulmuştur.

Öncelikle film hem Türk hem Alman aile yapısını ele almasıyla öğrencilere iki kültürü kıyaslama imkânı sağlamaktadır. Hem Alman hem Türk kültürü hakkında bilgi edinmenin yanında, özellikle filmde Türkler ile ilgili birçok ön yargı ve kalıp düşüncelere yer verilmesiyle Almanların Türkler hakkında ne tür ön yargılara sahip olduğu da filmden öğrenilecek önemli kültürel içeriklerden bir tanesidir. Ön yargıların sağlıklı bir iletişimi engelleyen en önemli etkenler arasında olduğu düşünülürse, hedef kültürden biri ile iletişime geçileceğinde karşı tarafın kendi kültürümüz ile ilgili hangi ön yargılara sahip olduğunu bilmek, karşı tarafa daha toleranslı davranmaya imkân verecek ve bunun sonucunda da daha sağlıklı bir iletişim sürecine katkı sağlayacaktır. Film, öğrencilere Almanya'da yaşayan Türkler ile ilgili de birçok bilgi sunmaktadır. Böylelikle öğrenciler Türkiye'deki ve Almanya'daki Türk kültürünü kıyaslama imkânı da bulmaktadır.

Görüldüğü gibi "Kückückskind" filmi bünyesinde hem Türk hem Alman kültürü açsından birçok unsur barındırmaktadır. Kückückskind filmi, seçilmiş uygun sahneler ve sınıf içi etkinlikler eşliğinde gösterildiğinde kültür öğretimine birçok katkı sağlayacaktır. Bu sebeple hem yabancı dil derslerinde kültür öğretimine katkı sağlamak hem de öğretim ortamını zenginleştirmek için ders materyali olarak film kullanımına daha çok önem verilmelidir. Kültürel içerik açısından Kückückskind filmi ile benzerlik gösteren Alman-Türk ortak yapımı "Willkommen in Deutschland" adlı film de Almanca derslerinde kültür öğretimi için önerilebilecek filmler arasındadır.

Kaynakça

Aime Toth, C. (2010). *Verstehen durch Hören und Sehen. Potenziel und Einsatz authentischer Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, (Bitirme Tezi), Viyana Üniversitesi, Viyana.

Aksan, D. (2009a). *Anlambilim: Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayın Evi.

Aksan, D. (2009b). *Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Alpar, M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies. 9*(1). 95-106.

Avrupa Konseyi (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi- Öğrenim Öğretim ve Değerlendirme*. Frankfurt/Main: telc, Milli Eğitim Bakanlığı.

Cinkara, E. (2016). Yabancı Dil Eğitiminde Kültürün Yeri. Erdinç Yücel, Hasan Yılmaz, M. Serkan Öztürk (Ed.) *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış* içinde, 110-118. Konya: Çizgi Kitabevi.

Coşgun, Ş. (2004). Kültürlerarası İletişim Sürecinde Kalıp Düşüncelerin ve Önyargıların Rolü: *"Antalya'da Yaşayan Güneydoğulular ile Antalya Yerlileri Arasındaki Kalıp Düşünceler ve Önyargılar",* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Göktürk, A. (2016). *Çeviri: Dillerin Dili*. İstanbul: Yapı Kredi.

Internet Movie Database/IMDb, 2017. *Kückückskind*. http://www.imdb.com/ title/ tt2772026/?ref_=ttpl_pl_tt (05.12.2017).

İşcan, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Filmlerden Yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 58, 437-452.

Kalkan, H. K. (2014). *KPSS ÖABT Almanca Ders Notları*: Ankara: Sözkesen Matbaa.

Leitzke-Ungerer, E. (2009). Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chanchen, Ziele. Eva Leitzke-Ungerer (Ed.) *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung (Romanische Sprachen und ihre Didaktik*) içinde (11-32). Stuttgart: ibidem Verlag.

Malaguti S. & Thoma, N. (2012). Film und Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 17*(2), 1-6.

Picture of Kückückskind (2016). Kückückskind filminin afişi. [Resim]. https://www.listal.com/viewimage/9867475 (06.09.2021)

Tognozzi, E. (2010). Teaching and Evaluating Language and Culture Through Film. *Italica*, 87(1), 69-91.

Ying, W. & Hai-feng, Z. (2012). The Application of English Movies in Higher Vocational English Teaching. *Sino-Us English Teaching,* 9(3), 1010-1014.

Yücel, E. (2009). *Eine Kulturbrücke für den Fremdsprachenlerner*. Konya: Çizgi.

ZDF & Kost, Thomas (t.y.). kino.de. [Resim]. https://www.kino.de/star/ava-celik/# (13.12.2017).

43- Serdar Somuncu'nun "Der Antitürke" (Antitürk) eserinde ortak yurttaşlık sorunsalı ve eserin çokkültürcülük bağlamında değerlendirimi[1]

Ayşegül Aycan SOLAKER[2]

Erkan ZENGİN[3]

APA: Solaker, A. A.; Zengin, E. (2021). Serdar Somuncu'nun "Der Antitürke" (Antitürk) eserinde ortak yurttaşlık sorunsalı ve eserin çokkültürcülük bağlamında değerlendirimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 737-748. DOI: 10.29000/rumelide.1032525.

Öz

Geçmişten günümüze kadar insanlar, kendilerini ve yer aldıkları mekanları tanımlayarak daha güvenli bir ortam yaratmaya; sahip oldukları ilişkiler ile de ötekini tanımlayarak kendi kimliklerini kurmaya çalışmışlardır. Böylelikle de fark meselesi ile mevcut konumlarını ve öz değerlerini oluşturmuşlardır. Fakat tarihte birçok insan göç etmek zorunda kalmış ve her ne kadar ilk göç eden gruplar göçmen olarak adlandırılsalar da, devamındaki kuşağın göç edilen ülkenin dilini ve kültürünü benimsemeleri ile göçmenlerin toplum içerisindeki yerleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu noktada ise yaşanılan sorunların çokkültürcülük ile değerlendirilmesi zorunlu hale gelmiş ve önem arz etmiştir. Fakat 1990'lardan günümüze değin tartışılan göçmen sonrası düşünce, çokkültürcülüğün hem çoğunluk toplumu hem de azınlıklar için koruduğu ulusal-etnik egemenlik ve özerklik ilkesini reddetmiştir, dolayısıyla da göçün insan hakkını beraberinde getirip getirmediği sorusu arka plana atılmış ve hala bu sorunun kolay ve kalıcı olarak cevaplanması mümkün görülmemektedir. Almanya için olgunlaşmamış bir tartışma olan çokkültürcülük, Almanya tarafından resmi olarak tanınmamakta, dolayısıyla söz konusu durum Almanya'daki yurttaşlığın doğası ile aidiyet arasında derinleşen bir tartışmanın yaşanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda çalışma, Almanya'nın entegrasyon sorununa çokkültürcülük ile cevap aramayı ve mevcut sorunlara bir alternatif okuma olarak literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Amaç doğrultusunda Alman vatandaşı Türk yazar Serdar Somuncu'nun "Der Antitürke" (Antitürk) adlı eseri yakın mercek altına alınmış; eserde tespit edilen söylemler, Charles Taylor ve Will Kymlicka'ya referansla hermeneutik yöntem ile değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Charles Taylor, çokkültürcülük, göç, Serdar Somuncu, Will Kymlicka

---

1 Bu makale Ayşegül Aycan SOLAKER'in Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda Alman Dilbilimi Programı'nda yapmış olduğu "Die Integrationsproblematik und Identitätserschaffung aus der Perspektive des Multikulturalismus – eine politisch und literarische Debatte in den Werken der Autoren Serdar Somuncu und Thilo Sarrazin" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

2 Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Sivas, Türkiye), aaycan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2669-7286 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.10.2021-kabul tarihi: 20.11.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032525]

3 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), ezengin@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3306-839X

The problem of common citizenship in Serdar Somuncu's work "Der Antitürke" and the evaluation of the work in the context of multiculturalism

Abstract

From past to present, people tried to create a safer environment by identifying themselves and the spaces they are in, whereas they attempted to build up their identity by describing others based on the relations they had. Nevertheless, many people have had to migrate in history. Although the first groups were called immigrants, there has been an attempt to be defined the immigrants and their place in the society, with the subsequent generation adopting the language and culture of the migrated country. At this point, the experienced problems need to be evaluated in the context of multiculturalism. However, the post-immigrant thought that has been discussed from the 1990s to the present rejected the principle of national-ethnic sovereignty and autonomy of multiculturalism that preserve both majorities and minorities in the society. Therefore, the question of whether immigration brings human rights or not has been thrown out of focus and it is still not possible to answer this question easily and permanently. Multiculturalism, which is an immature debate for Germany, is not officially recognized by Germany, thus causing a deepening debate between the nature of citizenship and belonging in Germany. In this context, the study aims to find an answer to Germany's integration problem with multiculturalism and to contribute to the literature as an alternative reading to existing problems. For this purpose, Somuncu's work titled "Der Antitürke" has been examined in detail. The discourses identified in the work of Somuncu have been attempted to be evaluated with the hermeneutic method with reference to Charles Taylor and Will Kymlicka.

Keywords: Charles Taylor, migration, multiculturalism, Serdar Somuncu, Will Kymlicka

Giriş

Yüzyıllar boyunca insanlar, kendilerini ve içinde yaşadıkları evreni tanımlayarak daha güvenli ve daha öngörülebilir bir ortam yaratmaya çalışmışlar; mevcut durumları ve ilişkileri ile de ötekini konumlandırarak kendi kimliklerini kurgulamışlardır. Böylelikle de fark meselesi ile mevcut konumlarını ve öz değerlerini oluşturmuşlardır. Fakat tarihte çeşitli nedenlerle birçok insan göç etmiş ya da etmek zorunda kalmış ve her ne kadar ilk göç eden gruplar göçmen olarak adlandırılsalar da, devamındaki jenerasyonun göç edilen ülkenin dilini ve kültürünü benimsemeleri noktasında oluşan kimlik tanımlamaları, yaşanılan sorunlara kimlik politikası ve göçmen hakları bağlamında bakılmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, Alman iç siyasetine daha doğru bir ifade ile Türkler ve Almanlar arasındaki ilişkiye bakıldığında da, entegrasyonun hala güncel bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Almanya'nın imparatorluktan kalma farklı etnik gruplarının olmayışı, her ne kadar onu Avrupa'daki çokkültürcülük tartışmalarının gerisinde tutsa da, özellikle Türkiye'den alınan iş gücü, Almanya'nın da çokkültürcülük bağlamında düşünülmesine neden olmaktadır (Ceylan, 2016 :1210) ve günümüzde Almanya'daki Türkler çeşitli akademik çevrelerce artık azınlık olarak kabul görmektedir (bkz. Geißler & Pöttker, 2005 :392; Kızmaz&Vicini, 2018 :25-26; Fischer & McGowan, 1996 :1; Hekimler, 2009 :12).

Bir toplumda aidiyet ve tanınma, uzlaşmaya dayanmaktadır (Frieben - Blum & Jacobs, 2000: 10). Bu noktada heterojen bir toplum olan Almanya'da mutlak bir uzlaşıma nasıl varılabileceği çalışmanın en önemli sorunları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda incelenen eserde uzlaşmaya zarar veren ve Almanya'da yaşayan Türkler hakkındaki söylemlerin çokkültürcülükle çelişip çelişmediği cevaplanmaya

çalışılacaktır. Söz konusu amaç için göç ve göçmenler hakkında toplumsal gerçekliği yansıtan Serdar Somuncu'nun eseri bir çıkış noktası oluşturmaktadır.

1. Almanya'da göç sorunsalı

Çokkültürcülük, Quebec meselesi nedeniyle 1971 yılında Kanada'nın Trudeau Hükümeti ile kullanılmaya başlanmıştır. Kanada'dan sonra Avustralya ve Birleşik Devletler'de de kavram üzerinde durulmuş, İsveç 1975 yılında resmi olarak çokkültürcülüğü tanımıştır. Hollanda da ise kavram, 1980 yılından itibaren ülke gündeminde şekillenirken, İkinci Dünya Savaşı sonrası göçmenlerin geçici olmadıkları gerçeğiyle yüzleşilmiş ve yetmişli yıllardan günümüze kavram farklı bağlamlarda ve aktörler tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Almanya'da ise çokkültürcülük, üzerinde uzlaşıma varılamayan fakat özellikle kilise ve sol siyasal söylemlerde kendine yer bulan bir kavram olmuştur (Canatan, 2009 :83-84).

Almanya'ya ilk giden Türklerin Almanya'da çalıştıktan sonra ülkelerine geri dönecekleri düşünülmüş, dolayısıyla onlara "yabancı işçi" denilmiş, ancak aksine Türk işçiler geri dönmemişler ve "misafir işçi" (Gastarbeiter) olarak Alman toplumundaki yerlerini almışlardır. Misafir işçilerin ailelerinin de söz konusu hareketliliğe dahil olmalarıyla göçün boyutu değişmiş ve bu durum karşısında "yabancı hemşehri" (ausländische Mitbürger) kavramı oluşmuştur (Doğan, 2006: 51 – 53), dolayısıyla 1961 yılı ile başlayan fakat kalıcı hale gelen Türklerin Almanya'daki varlığı, Almanya'nın "çoketniklilik" sergileyen bir ülke haline dönüşmesine ve bu noktada ise Avrupa'daki yurttaşlığın doğası ile aidiyet arasında derinleşen bir tartışmanın yaşanmasına neden olmuştur (Kymlicka, 2015: 50). Bundan dolayı da Almanya'daki Türklerin geçmişten günümüze farklı ve çoğul kimlikler ile toplum içerisindeki konumları belirlenmeye çalışılmış ve Almanya'da yaşayan Türkler öz kimlik ile tireli kimlik tanımlamaları arasında Almanya'daki varlıklarını sürdürmeye devam etmişlerdir. Karataş da söz konusu konuya değinerek, Almanya'ya göç eden kişilerin aslında etnik azınlık olarak gelmediklerini, fakat günümüzde Almanya'nın ulus-devlet sisteminin sonucu olarak etnik özellikleriyle görünürlük kazandıklarını belirtmektedir. Neticesinde ise Almanya'da çokkültürcülük, etnik yapıların birbirleriyle uyumunun olmadığı bir değişim ile kendisini ortaya koymuş ve çokkültürcülük diğer batı toplumlarında gözlemlendiği gibi, farklılıkları tanıma politikası olarak resmi olarak tanınmamıştır. Bunun nedenini ise Almanya'nın kolonyalizm ile olan sınırlı ilişkisinde ve işgücüne bağlı olarak ülkesine çağırdığı göçmen işçilerde bulmak mümkündür (Karataş, 2006: 69-70).

Almanya'daki çokkültürcülük tartışmaları, geniş ölçüde ülkenin göçmenlerin/yabancıların vatandaşlık statüsüne ilişkin uzun süredir devam eden politikalarına dayanmaktadır. Bundan dolayı da Almanya, genellikle güçlü etnik homojenlik, ortak soy ve kana dayalı bir vatandaşlık yasası ile karakterize edilen, kötü şöhretli etnik ulusun prototipi olarak görülmektedir. Fakat 1980'lerin ortalarında çokkültürcülük terimi, "Alman toplumunda yabancıların varlığının ne geçici ne de istisna" olduğunun açık olarak kabul edilmesiyle akademik çevrelerde Almanya ile ilişkilendirilmeye başlanmış, fakat yine de kamusal söylemde, çokkültürcülük doğrudan göçmenlerle ilgili olarak tartışılmamış, zira Almanya'nın etnik bir ulus olarak uzun süredir devam eden idealine karşı istenmeyen bir atılım olarak görülmüştür (Tüzen, 2015 :45-46). Ancak diğer yandan Almanya'da göç konusu sosyo – politik anlamda 2015 yılında insan hakları bağlamında tartışılmaya başlanmış, ondan sonraki süreçte de sınır ve göç hakkında birçok konferans düzenlenmiştir. Ancak 1990'lardan bu yana tekrar tekrar tartışılan göçmen sonrası düşünce, çokkültürcülüğün hem çoğunluk toplumu hem de azınlıklar için koruduğu ulusal-etnik egemenlik ve özerklik ilkesini reddetmiştir, bu nedenle de göçün bir insan hakkı olup olmadığı sorusu arka plana atılmıştır (Maffeis, 2019: 7-37). Bu noktada sorunu farklı açılardan ele almanın ve Almanya'nın

çokkültürcülüğü resmi olarak tanımamasına bağlı olarak oluşan ve gelişen noksanlığa bir parantez açmanın gerekliliği doğmuştur. Bu bağlamda çalışma, söz konusu noksanlığa Somuncu'nun eserinden hareketle çokkültürcülük ile cevap verilmesini ve mevcut sorunlara bir alternatif okuma olarak literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

2.Taylor ve Kymlicka ekseninde çokkültürcülük tartışmaları

Göç her zaman zor bir süreç olmuş; göç ile gelen ve getirilen yaşam, eğitim, sosyal ve kültürel haklar söz konusu süreci daha karmaşık bir hale getirmiştir. Bu durum karşısında ise göçmen ve göç edilen ülke için bir çözüm yolu bulunmaya çalışılmış, çokkültürcülük bu çözüm yollarından biri olmuştur.

Çokkültürcülük tartışmaları, farklı kimliklere sahip göçmenlerin kamusal alanda vatandaşlık ve siyasi haklar, gelir, eğitim ve sağlık gibi ortak evrensel hakların tanınması yoluyla eşit temsil edilip edilemeyeceği sorusuyla şekillenmektedir. Erkek ya da kadın, Afrikalı-Amerikalı, Asyalı-Amerikalı ya da Hıristiyan, Yahudi veya Müslüman kimliklerinin nasıl kamusal bir öneme sahip olması gerektiği sorusu da çokkültürcülük tartışmalarında yer almaktadır. Bu bağlamda Amy Gutmann da, çokkültürcülük her ne kadar ABD ve Kanada bağlamında ele alınsa da, aslında birçok demokraside temel ahlaki sorunların aynı olduğunu vurgulamaktadır (Gutmann, 2018: 25-26), zira günümüzde hala azınlıkların çoğu toplumun kenarında yer alarak ayrımcılığa ve sömürüye maruz kalmaktadır. Ayrıca ırkçılık, zamanımıza karşılık gelen ve toplumsal olarak kabul gören biçimlerde yoğunlaşmakta, milliyetçi eğilimler yaygınlaşmakta ve toplum içerisinde entegrasyon olasılığını imkansız hale getirmektedir. Bu nedenle bir toplumda farklı grupların bir arada yaşaması için bir teoriye ihtiyaç duyulmakta ve çokkültürcülük, normatif formülasyon için birçok ülke tarafından uygun görülmekte ve benimsenmektedir. Bunun nedeni ise çokkültürcülüğün arkasında birkaç teorinin yer alması ve söz konusu teorilerin ortak bir amacının olmasıdır: Ülkedeki kültürel değer ve geleneklerin çeşitliliğini mümkün olduğunca korumak ve bu farklı değer ve gelenekleri temsil eden kişi veya grupların bir arada yaşayabileceği koşulları oluşturmaktır. Başka bir ifade ile, çokkültürcülük, "çokkültürlü toplumların ortaya çıkardığı çeşitlilik ve farklılık sorunlarını düzenlemek için kullanılan strateji ve politikaları ifade etmektedir (Sorgo, 2012: 6-11).

İnsanların doğuştan gelen haysiyetlerinin, eşit ve devredilemez haklarının tanınması, dünyada özgürlük, adalet ve barışın temelini oluşturmaktadır, dolayısıyla "tanınma", yalnızca felsefi, tarihi ve özgürlük kavramlarıyla değil, aynı zamanda adalet ve barış ile de irtibatlı bir kavramdır. Söz konusu kavram bu yüzden siyasi bağlamda son derece önem arz etmektedir. Ancak tanınmanın gerçekte ne anlama geldiği belirsizliğini hala korumaktadır. Öyle ki insanların, kişilerin veya ideal yapıların mı tanınması gerektiği hala bir muammadır (Correll, 2016 :7). Bu noktada tanınma kavramıyla ilgilenen filozoflardan biri Charles Taylor olmuş ve kavramı tanımlayarak toplum ile devlet arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır.

Taylor, felsefesi aracılığıyla, insan kimliğinin ve insan eyleminin doğasına uygun bir dil ve yorum biçimi bulmaya ve her iki alanın fenomenolojisine ve sorunlarına uygun çözümler üretmeye çalışmıştır. Taylor'a göre, bir bireyin kendini ifade etmesi göz ardı edilemeyecek bir durumdur. Bu nedenle de Taylor, bireyin kendilik ifadesine ket vurmak yerine; kendisini açıklamasına fırsat verilmesinin önemine vurgu yapmaktadır (Rosa&Bohmann, 2016: 5-6), zira Taylor'a göre kimlik, bireyin kendi varoluş biçimidir ve kendi özüne sadık kalarak içsel olarak yaratılması gerekendir. Böylelikle birey kendi özgünlüğünü tanımlarken aslında kendini de tanımlamış olmaktadır (Taylor, 2018: 51-52).

Taylor komüniteryen duruşu ile çokkültürcülük bağlamında bireyden ziyade bireyin içerisinde yer aldığı ve ait olduğu kültürel arka plana da odaklanmaktadır. Bu nedenle de cemaatçi çokkültürcülük teorisinin temel savı, dezavantajlı gruplara ait kültürlerin korunmasıdır (Kutlu & Alsancak, 2018 :298). Ancak bu noktada Taylor kültürel farklılıklara rağmen kamusal alanda eşitliği de amaçlamaktadır. Bunun için de bireysel farklılıkların dışlanmadan kültürel bir düzeyde tanınması gerektiğini vurgulamakta ve şeref ile haysiyet kavramlarını ön plana çıkarmaktadır. Böylelikle amaç, statü kaynaklı eşitsizliklerin beraberinde getirdiği problemlerin bertaraf edilmesidir (Yıldız, 2019 :1). Taylor'a (2018: 48) göre herkes insan ve vatandaş olma haysiyetine sahiptir ve haysiyet aslında demokratik bir toplum ile irtibatlı bir kavramdır, zira demokrasi eşit tanınma talebini de beraberinde getirmekte ve farklı kültür ve kimliklerin eşit düzlemde tanınmasını amaçlamaktadır (Yıldırım, 2013 :60-61). Fakat bu noktada sorunun aslında kişinin özel yaşamda kendini nasıl tanımladığıyla değil, kamusal alanda nasıl tanımlandığı ile ilgili olduğu özellikle belirtilmelidir.

Eşit tanınma talebi, evrenselcilik politikasının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Evrenselcilik politikası altında anlaşılması gereken şey ise, halkların ve adlandırmaların eşitlenmesidir. Yani, toplumda birinci ve ikinci sınıf olarak vatandaşların adlandırılmalarından ve algılanmalarından kaçınılmalıdır (Taylor, 2018: 58), çünkü Taylor'un tanınma politikası her şeyden önce eşitlik üzerine kuruludur. Ancak herkesin eşit olması ile kastedilenin yetersiz ve örtük olması; grup ve durumlar hakkında ayrı birer tanınma önerememesi, Taylor'ın çokkültürücülük yaklaşımının daha çok genel ve teorik olarak değerlendirilmesine neden olmuş; bu noktada ise Will Kymlicka'nın çokkültürcülük teorisi ön plana çıkmıştır (Yıldız, 2019 :2).

Will Kymlicka, en kapsamlı çokkültürcülük teorisine sahip Kanadalı bir düşünürdür. Aynı zamanda politik çokkültürcülüğü de çerçevelemeye çalışmış, kimlik vurgusu yerine yurttaşlık vurgusunun yapılması gerektiğinin altını çizmiştir. Ayrıca Kymlicka'ya göre bir toplumda farklı kimliklere sahip insanlara fırsat eşitliği de sağlanmalıdır (Kymlicka, 2015: 143). Kymlicka'nın liberal çokkültürcülük modeli bu bağlamda bireyi bir kategori veya yurttaşlıkla olan irtibatı ile ele alan bir yaklaşımdır (Kutlu & Alsancak, 2018 :298) ve Kymlicka da Taylor gibi tanınmanın iki boyutuna, kişisel ve kamusal, değinerek toplumsallık kültürü ile çokkültürcü teorisini temellendirmektedir. Toplumsallık kültürü adı altında anlaşılması gereken şey ise, toplum içerisindeki herkesin, kamusal ve özel alanda eşit olmasıdır (Kymlicka 2015: 1 41-143).

3. "Der Antitürke" (Antitürk) eserinde ortak yurttaşlık sorunsalı ve eserin çokkültürcülük bağlamında değerlendirilmesi

Almanya'ya giden ve yerleşen Türkler, çeşitli konulara dair birçok eser kaleme almışlar ve eserleri her ne kadar Alman Edebiyatının yanında Konuk/Misafir İşçi Edebiyatı (Gastarbeiterliteratur), Azınlık Edebiyatı (Minderheitsliteratur), Göçmen Edebiyatı (Migrantenliteratur), Kültürlerarası Edebiyat (Interkulturelle Literatur) veya Kültür- aşırı Edebiyat (Transkulturelle Literatur) gibi sınıflandırmalar altında değerlendirilse de, mevcut edebiyat dünyasına katkı sundukları aşikardır. Bu bağlamda Almanya'daki Türklerin yazdığı eserlerin sadece Türk kültürünü oluşturan öğelerden biri değil, aynı zamanda bu kültürün yansıdığı temel alanlardan biri olduğu da söylenebilir (Zengin, 2010 :332-333).

Serdar Somuncu, son zamanlarda Almanya'da ve Türkiye'de dikkat çeken bir yazardır ve kendisine her ne kadar komedyen veya kabare sanatçısı demeyi tercih etmese de Türk-Alman kabare sanatçısı olarak tanınmaktadır. 1968 yılında İstanbul'da doğan ve iki yaşındayken Almanya'ya giden Somuncu, Müzik ve tiyatro eğitimi almıştır. 1996'dan itibaren Alman izleyicilerine Mein Kampf'ı (Kavgam) okumuş ve

böylelikle ülke çapında tanınır hale gelmiştir. Almanya, Avusturya, Danimarka, Hollanda ve Çek Cumhuriyeti gibi ülkelerde turlara çıkan Somuncu, programını Hitler metniyle yapan ilk göçmen kökenli olarak da bilinmektedir. Ayrıca 2017 yılında Almanya seçimlerinde de die Partei partisinde aday olan Somuncu, sahnesinde sadece Almanları değil, Türkleri de eleştirmektedir (Kurita, 2020 :476).

Somuncu 2009 yılında "Der Antitürke" adlı kitabını yayınlamış ve söz konusu kitabı ile Türk veya Alman kimliklerinin ötesinde aslında insanlık adı altında okuyucuya bir şeyler aktarmaya çalışmıştır. Somuncu, eserinde Almanların ve Türklerin birbirlerine karşı sahip oldukları basmakalıp görüşlerin iki ülke arasındaki duvarlar gibi olduğunu savunmakta ve baskın olarak tasarlanan bir öncü kültürün (Leitkultur) savunucularını eleştirmektedir. Bu noktada ise karşılıklı bir entegrasyon süreci talep etmektedir (Bower, 2011). Bu bağlamda çalışmada entegrasyon sürecinde oluşan problemler dil ve kimlik açısından ele alınacak ve elde edilen bulgular hermeneutik yöntem ile değerlendirilerek, mevcut sorunlara Taylor ve Kymlicka'nın çokkültürcülüğe dair yaklaşımları ile cevap aranmaya çalışılacaktır.

Kimlik, birçok insan için yalnızca günlük yaşamda değil, aynı zamanda beşeri ve sosyal bilimlerde de hâlâ merkezi bir sorundur. Kimlik sorununun temelinde ise her zaman iki soru yer almaktadır: Ben kimim? ve sen kimsin? Bu soruların yanıtlarını arayan herkes, birçok farklı yanıt bulabileceğini görecektir, zira modernite kim olduğumuz ve diğerinin ne olduğu konusunda tutarlı bir cevap bulmayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle de kimlik modern insanlar için hala bir sorundur. Fakat yine de kimliği, bir kendilik imajı, sosyal bir rol veya atıf, performatif bir edim olarak tanımlamak mümkündür ve kimlik sadece bireylerle ve onların yeterlilikleriyle değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel yaşam durumlarıyla da irtibatlıdır (Zirfas, 2010: 9).

Kimlik, ait olma ile ait olmama arasındaki ilişkiyi anlatan bir ifadedir. Yani topluluğun kendi imajının formülasyonudur (Schneider, 2001: 21-25). Taylor'a göre ise kimlik, öznenin monolojik olarak değil, toplumla harmanlanarak, diğer bireylerle diyalojik olarak oluşturduğu bir oluşum tarifini karşılamaktadır (Taylor, 2018: 55). Taylor'a göre beden ise, sadece belirlediğimiz hedeflerin uygulayıcısı veya temsillerimizi şekillendiren geçici faktörlerin yeri değil, aynı zamanda anlayışımızın somutlaştığı mekanlardan da biridir. Diğer bir ifade ile bedensel bilgimiz, hareket etme şeklimiz ve daha fazlası, benlik ve dünya anlayışımızın bileşenlerini kodlamaktadır (Ancelovici&Dupuis-Deri, 2001 :262), dolayısıyla tecrübe mekanlarından olan beden, kültürel özelliklerin de okunabileceği yerlerden biridir (Solaker, 2019: 78) ve oluşum ve gelişim içerisinde olduğu kimlik ile irtibatlıdır. Söz konusu durumu Somuncu'nun eserinde de görmek mümkündür:

> *"Ich habe schon früh gemerkt, dass ich im falschen Körper auf diese Welt gekommen bin. Innerlich war ich nämlich immer schon mehr deutsch, äußerlich mehr Türke. Und weil ich irgendwann dieser Zerrissenheit ein Ende bereiten musste, weil ich nicht daran zugrunde gehen wollte, beschloss ich, Deutscher zu werden. Aber wie wird man Deutscher? Was ist überhaupt Deutsch und was ist daran anders, als türkisch zu sein? Gibt es überhaupt etwas typisch Deutsches oder Türkisches?"(Somuncu, 2009:14).*[4]

Somuncu'nun yukarıda yer alan söylemlerinde bir fark meselesi olarak ben ve öteki yer almaktadır. "Nasıl Alman olunur?, Tipik olarak Alman veya Türk diye bir şey var mı?" soruları ise aslında entegrasyonla ilgili sorunların çözümü için siyasi ve sosyal olarak araştırılması gereken önemli noktalardan biridir. Bu noktada söz konusu soruları Kymlicka'ya referansla okumak mümkündür, zira

4 "Bu dünyaya yanlış bedende geldiğimi erken fark ettim. İçten içe her zaman daha Alman, dıştan daha Türk oldum. Ve bir noktada bu çatışmaya son vermek zorunda kaldığım, mahvolmak istemediğim için Alman olmaya karar verdim. Ama nasıl Alman olunur? Zaten Alman nedir ve Türk olmaktan ne farkı var? Tipik olarak Alman veya Türk diye bir şey var mı? "(Çeviri tarafıma aittir).

Kymlicka ırkçılık, ayrımcılık ve etnik merkezcilik gibi nedenlerin göçmenleri çelişkiye düşürdüklerini, bundan dolayı da ne göçmen ne de azınlık olarak kendilerini tanımlayamadıklarını, neticesinde ise Afro-Amerikan gibi etnik-kültürel gruplar gibi tanımlandıklarını belirtmektedir (Kymlicka, 2015: 180). Ayrıca Kymlicka, Alman ulusunun aidiyetinin kültürden ziyade 'soy' anlayışına dayandığını belirtmekte; bunun için ise Rusya'da doğup büyüyen ve Almancaya vakıf olmayan bireylerin, Alman vatandaşlığına sahip olurlarken, Alman kültürünü benimseyip bütün hayatını Almanya'da geçiren Türklerin söz konusu hakka sahip olamadıklarını dile getirmektedir (a.g.e., s. 60). Dolayısıyla göçmen kimliğinin, göç edilen ülkenin tutumlarına göre şekillendiği söylenebilir (Geçikli, 2020 :670). Ayrıca Zaptcioglu'nun tespiti ile de, Almanya'nın refahı için, Almanya'da yaşayan Türklerin pasaportlarında yazmasa da Alman toplumunun bilincinde yer eden "Bir kere Türksen, her zaman Türksün" algısının yerleştiği bilinmektedir (Zaptcioglu, 2005: 35-36). Söz konusu durumu Somuncu'nun incelenen eserinde de görmek mümkündür:

> *"Als türkischer Schauspieler hat man es nämlich nicht immer leicht… So spielte ich lange Zeit immer wieder die gleichen Rollen – in der Regel Zuhälter, Drogendealer und Autoverchecker – und habe damit meine eigene Kultur verraten und zugleich mein eigenes Ansehen diskreditiert. Schlimmer noch: Ich habe aus Angst davor, einen Job zu verlieren, mich selbst verleugnet und sogar klein gemacht,…[5]" (Somuncu, 2009: 35).*

Önyargılara ve toplum içerisindeki yansımalarına çeşitli söylem ve davranışlarda rastlamak mümkündür, zira önyargılar ayrımcılığa zemin hazırlamakta; bu durum karşısında ise ayrımcılığa uğrayan kişilerin gelişimleri engellenmekte ve yaşam kaliteleri düşmektedir (Zarifoğlu & Zeiler, 1995: 152- 154). Bu bağlamda Somuncu'nun da çeşitli önyargılara maruz kaldığını eserinden hareketle söylemek mümkündür. Söz konusu durum, Kymlicka'nın toplumsallık kültürü anlayışı gereğince de yanlıştır. Kymlicka göçmenlerin okul kitaplarında, devlet belgelerinde ve özellikle de medyadaki temsillerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Kymlicka, 2015: 173-175).

Somuncu Almanların gözünde Türklerin entegrasyona direnç gösteren ve uyumsuz olduklarını ve sanki varlığında istilacı bir şey varmış gibi algılandıklarını da yazmaktadır (bkz. Somuncu, 2009 :23). Ayrıca yazara göre entegrasyon başarısız olmuş, çünkü Almanlar Türkleri anlamaya veya onları gerçeklerinin bir parçası olarak kabul etmeye çalışmamışlardır. Entegrasyonun tek taraflı olması gerekmediğini ve bunun sadece Almanya'da yaşayan Türkleri daha iyi Almanca konuşmaya zorladığını da yazmaktadır:

> *"Man muss zwar nicht alles wissen, um glaubwürdig tolerant zu sein, aber gerade in Zeiten stürmisch geführter Debatten über Integration und den richtigen Umgang zwischen Deutschen und Türken wäre es doch gut, wenigstens etwas Interesse an anderen zu zeigen. Statt also zum Beispiel ständig zu fordern, dass die in Deutschland lebenden Türken besser Deutsch sprechen sollen, und so zu tun, als wäre Integration nur die Aufgabe der türkischen Seite, könnte man doch als Deutscher auch seinen Beitrag dazu leisten, indem man die elementaren Regeln des Türkischen lernt, um wenigstens die fremden Namen richtig auszusprechen "[6] (Somuncu, 2009: 9).*

Entegrasyonun tek yönlü anlaşılmasına ve açımlanmaya çalışıldığına vurgu yapan yazar, entegrasyona katkı sağlanması açısından Almanların da Türkçe öğrenmeleri gerektiğini dile getirmektedir. Kymlicka da, entegrasyonun çift yönlü bir süreç olduğunu ve dolayısıyla sadece göçmenlerin topluma değil,

---

5 "Uzun bir süre aynı rolleri tekrar tekrar oynadım-genellikle kadın, uyuşturucu ve araba satıcısı-ve böylece kendi kültürüme ihanet ettim ve aynı zamanda kendi itibarımı da sarstım. Daha da kötüsü: Bir işi kaybetme korkusuyla kendimi inkar ettim ve hatta kendimi küçük düşürdüm… "(Çeviri tarafıma aittir).

6 "İnandırıcı bir şekilde hoşgörülü olmak için her şeyi bilmek zorunda değilsiniz, ancak özellikle entegrasyona ve Almanlar ve Türkler arasındaki doğru münasebete dair ateşli tartışmalarda, diğerine en azından biraz ilgi göstermek iyi olur. Yani örneğin sürekli olarak Almanya'da yaşayan Türklerin Almancayı daha iyi konuşmalarını istemek ve entegrasyonun sadece Türk tarafının işiymiş gibi davranmak yerine, bir Alman da en azından yabancı isimleri doğru telaffuz etmek için Türkçe'nin temel kurallarını öğrenerek katkıda bulunabilir." (Çeviri tarafıma aittir).

toplumun da göçmenlere uyum sağlamak zorunda olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Kymlicka iki dile hâkim insanlar yerine tek dile sahip insanların yetişmesine zemin hazırlayan bir politikanın varlığına dikkat çekmekte ve göçmenlerin dilleri konusunda takınılan tavırların altında "ırkçılık"ın yer aldığını belirtmektedir (Kymlicka, 2015: 173-175), dolayısıyla böyle bir anlayışın ve politikanın çokkültürcülük açısından hatalı bir durum olduğunu dile getirmektedir. Somuncu da sadece dil öğrenerek entegrasyon sorununun çözülemeyeceğini belirtmektedir:

> *„ Genau solche unbestätigten Vorurteile, seien sie positiv oder negativ, stehen seit der Ankunft der ersten türkischen Gastarbeiter in Deutschland vor mehr als vierzig Jahren wie Mauern zwischen beiden Nationen. Vor allem aber ist die unsichtbare Barriere zwischen beiden Völkern nicht auf die Faulheit zu reduzieren, eine Sprache zu lernen*[7] *(Somuncu, 2009: 10).*

Alıntıdan hareketle, her ne kadar entegrasyon farklılıkları düzenleme konusunda çözüm sunsa da heterojen toplumlarda eşit muamele görememe ve önyargıların mevcudiyeti ile entegrasyon başarılı olamamaktadır. Söz konusu durumu tecrübe eden yazar, önyargılar ve yanlış klişeler içeren Alman-Türk birlikteliğini eserinde şu şekilde somutlaştırmaktadır:

> *"Ich heiße Serdar Somuncu.*
>
> *Die Deutschen sagen 'Somuncku'. Obwohl ich schon seit vierzig Jahren in diesem Land lebe, sagen die Deutschen immer noch 'Somuncku' zu mir... "'Somuncu heiße ich!', korrigiere ich dann also freundlich und ärgere mich gleichzeitig, weil ich merke, wie schwierig diese Annäherung immer noch zu sein scheint, denn das deutsch- türkisches Zusammenleben war schon immer eine komplizierte Angelegenheit. Es hat weder heute begonnen, einfacher zu sein, noch wird es morgen enden, schwierig zu bleiben. Beide Völker sind durch ein unsichtbares Band miteinander verbunden. Manchmal ist diese Verbindung selbst gewählt, ein anderes Mal fühlt man sich darin gefesselt und angewiesen auf den anderen. Trotz dieses leidenschaftlichen Verhältnisses aus An- und Ablehnung sind beide Völker einander immer noch fremd geblieben. Das gegenwärtige Zusammenleben ist daher nicht weniger kompliziert und geprägt von Vorurteilen und falschen Klischees*[8]*" (Somuncu, 2009: 9-10).*
>
> *"Ähnlich wie ein Insekt, das durch seine unkontrollierte Bewegung Menschen ängstigt, so löst der Türke durch sein unberechenbares Benehmen Panik beim Deutschen aus. Mal will er Deutscher sein, dann wiederum skandiert er antideutsche Parolen. Die einzelnen Teile passen nicht zusammen und sorgen für eine fundamentale Skepsis in Absicht und Hintergrund des türkischen Verhaltens"* [9]*(Somuncu, 2009 :23-24).*
>
> *"Die meisten Türken sind nämlich schon längst in Deutschland. Drei Millionen leben in Deutschland, die Hälfte davon sind sogar schon deutsche Staatsbürger, und die 'asozialsten' und 'gefährlichsten', so wie sie in wiederkehrend xenophoben Panikattacken dargestellt werden, diejenigen also, vor denen man Angst haben könnte, leben nicht in der Türkei, sondern mitten unter uns!"*[10] *(Somuncu, 2009 :25).*

---

7 "Olumlu ya da olumsuz, tam da bu tür doğrulanmamış önyargılar, kırk yılı aşkın bir süre önce ilk Türk konuk işçilerin Almanya'ya gelişinden bu yana iki ulus arasında duvarlar gibi duruyor. Ancak her şeyden önce, iki halk arasındaki görünmez engel, dil öğrenmenin tembelliğine indirgenemez." (Çeviri tarafıma aittir).

8 "Adım Serdar Somuncu. Almanlar hep "Somuncku" derler. Kırk yıldır bu ülkede yaşamama rağmen Almanlar hala bana 'Somuncku' diyor... 'Benim adım Somuncu!' diyerek dostane bir tavırla düzeltiyorum ve aynı zamanda bu yakınlaşmanın ne kadar zor göründüğünü fark ettiğim için sinirleniyorum, zira Alman-Türk birlikteliği her zaman karmaşık bir konu olmuştur. Bu ne bugün kolay olmak için başladı, ne de yarın zor kalmak için bitecek. Her iki halk da birbirine görünmez bir bağla bağlı. Bazen bu bağ kendi kendine seçiliyor, bazen de insan kendini ona bağlı ve diğerine bağımlı hissediyor. Kabullenme ve reddedilmeden kaynaklı bu tutkulu bağa rağmen, her iki halk da birbirine yabancı kalmıştır. Bu nedenle de mevcut birlikte yaşam karmaşıktır ve önyargılar ile yanlış klişelerle karakterizedir." (Çeviri tarafıma aittir).

9 "Kontrolsüz hareketiyle insanları korkutan bir böceğe benzeyen Türk, öngörülemeyen davranışlarıyla Almanlar arasında paniğe neden olmaktadır. Bazen Alman olmak istemekte, sonra yine Alman karşıtı sloganlar atmaktadır. Tek tek parçalar birbirine uymamakta ve Türk davranışının amacı ve arka planı hakkında temel bir şüphecilik yaratmaktadır." (Çeviri tarafıma aittir).

10 "Türklerin çoğu uzun zamandan beri Almanya'da. Almanya'da üç milyon insan yaşıyor, bunların yarısı zaten Alman vatandaşı ve tekrarlayan yabancı düşmanı panik ataklarında resmedildiği gibi 'en anti-sosyal' ve 'en tehlikeli' olanlar, yani korkulacak olanlar Türkiye'de yaşamıyorlar, ama aramızda!" (Çeviri tarafıma aittir).

Yukarıdaki alıntılardan anlaşılacağı üzere yazar, uzun süre Almanya'da yaşamasına rağmen Almanların hala adını dahi doğru telaffuz edemediklerine değinerek aslında iki toplum arasındaki yakınlaşmanın ne kadar zor olduğunu dile getirmektedir. Bu nedenle yazar, entegrasyonun sağlanması konusunda yalnızca Türklere değil Almanlara da iş düştüğünü ve Türklerle yaşanılan sorunları gidermenin onlara biraz daha yaklaşmakla mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca Somuncu'nun değerlendirmesi uyarınca, geçmişten günümüze karmaşık ilişkilerine rağmen Türkler ve Almanlar birbirine bağlı veya bağımlı fakat önyargılar ve klişeler sebebiyle aynı zamanda birbirlerini hala yabancı hissetmektedirler. Somuncu, Almanya'da yaşayan Türklerin toplum içerisindeki durumlarına da yer vererek, onların kontrolsüz davranışları nedeniyle toplumda panik yarattıklarına değinmektedir. Bu bağlamda yazar eserinde, katlanılması gerekilen ikinci sınıf Alman olduklarına da değinerek, Türklerin Almanya'daki önceki ve mevcut durumlarına da yer vermeyi ihmal etmemiştir:

> *"Für die Deutschen waren wir zunächst Gastarbeiter, die nicht lange bleiben wollten und sollten, dann wurden wir Ausländer, die nicht gehen wollten und später nicht mehr konnten, dann wurden wir Migranten, die man nicht mehr loswerden konnte, und jetzt sind wir zum größten Teil Deutsche zweiter Klasse, die man duldet"*[11] *(Somuncu, 2009 :75-76)*

Somuncu'nun sözlerinden hareketle, Türklerin Almanya'daki durumları ve adlandırılmaları gözler önüne serilmekte, günümüzde ise sabredilmesi gereken ikinci sınıf Alman vatandaşı olarak adlandırıldıklarına değinilmektedir. Taylor'a göre eşit tanınma talebinin gereği olarak, evrenselcilik politikası ile halkların ve adlandırmaların eşitlenmesi gerekmektedir, dolayısıyla toplumda birinci sınıf ve ikinci sınıf adı altında vatandaşların adlandırılmalarından, kişide bu yönde dışarıdan oluşabilecek baskılardan ve algılardan kaçınılması gerekmektedir (Taylor, 2018: 58). Bu noktada her ne kadar Alman Anayasasında "Hiç kimse cinsiyeti, kökeni, ırkı, dili, vatanı ve kökeni, inancı, dini veya siyasi görüşü nedeniyle dezavantajlı olamaz veya imtiyaz verilemez" (bkz. https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf) ibaresi yer alsa da, uyum ve uzlaşım toplum içerisinde olacağından öncelikle toplum içerisinde bu yönde bir algının oluşumuna ve gelişimine dur demenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu tarz algıların oluşumda ise söylemlerin görecelik ve değerlilik gibi özelliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı da göçmenler için her ne kadar 'kültürel aidiyet' meselesinin tartışılması ve iyileştirilmeye çalışılması, toplum içerisindeki ayrımcılığı ve önyargıları yok etmek adına yapılan bir adım olsa da, aslında bunun bir entegrasyondan ziyade ortak yurttaşlık haklarının sağlama alınması anlamına geldiği söylenebilir (Kymlicka, 2015: 201-202).

Sonuç

Almanya'da çokkültürcülük, üzerinde uzlaşıma varılamayan tartışmalı bir kavramdır. Fakat Almanya'da varlığını sürdürmeye çalışan göçmenlerin hak ve talepleri, entegrasyon sorununa bir de çokkültürcülük bağlamında bakılmasını ve mevcut sorunlara cevap aranmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda çalışmada Somuncu'nun eserinden hareketle tespit edilen söylemler, çokkültürcülük bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Entegrasyonun tek yönlü açımlanmaya çalışılmasını hatalı bulan Somuncu, bütünleşmenin sadece Türklerin meselesiymiş gibi davranılması yerine, Almanların da en azından Türklere ilgi göstererek ve Türkçe öğrenerek bu sürece katkı sunabileceklerini belirtmektedir. Bu noktada Somuncu'nun düşüncesi ile Kymlicka'nın düşüncesinin paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır, zira Kymlicka da entegrasyonun çift yönlü bir süreç olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Kymlicka iki dile hakim göçmenler yerine tek dilli

[11] "Almanlar için önce uzun kalmak istemeyen ve kalmaması gereken misafir işçilerdik, sonra gitmek istemeyen ve gidemeyen yabancılar olduk, sonra kurtulanamayan göçmenler olduk ve şimdi biz müsamaha gösterilmesi gereken ikinci sınıf Almanların en büyük parçasıyız." (Çeviri tarafıma aittir).

bireylerin yetişmesine zemin hazırlayan politikayı hatalı bulmakta ve bu tarz politikaların altında ırkçılığın olduğunu vurgulamaktadır.

Kimlik konusunda da kendi tecrübe zeminine yer veren Somuncu, içten içe her zaman Alman gibi hissetmesine rağmen, dışarıdan daha çok Türk gibi durduğunu belirterek, yanlış bedende dünyaya geldiğini dile getirmekte ve böylelikle de aslında çokkültürcülük tartışmalarında kendine sıkça yer bulan bir konunun kapısını aralamaktadır. Kymlicka'ya göre ırkçılık, ayrımcılık ve etnik merkezcilik gibi sebeplerle göçmenler, kendileri ve mevcut durumları ile çelişkiye düşmekte ve kendilerini göçmen veya azınlık olarak tanımlamakta zorluk çekmektedirler. Neticesinde ise Afro-Amerikan gibi tireli kimlikler ile tanımlandıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla konumu itibariyle göçmen olarak değerlendirilen fakat özünde insan olan birey, karmaşık ve gri alanlarla tanımlanmaya çalışılmaktadır. Söz konusu durum ise yazarın deneyimlerini yansıttığı eseri ile bir kez daha gözler önüne serilmektedir.

Yazar ayrıca, sırf Türk olduğu için kadın veya uyuşturucu satıcısı gibi rollerin kendisine verildiğini ve bu rolleri onur kırıcı olmasına rağmen kabul etmek zorunda kaldığını da yazınsallaştırmaktadır. Ayrıca Somuncu eserinde sık sık Türklere karşı olan önyargılara yer vermekte ve önyargıların ilk Türk misafir işçilerden beri iki halk arasında duvar gibi durduğunu belirterek, söz konusu problemlerin Türklerin dil öğrenmedeki tembellikleri ile açıklanamayacağını dile getirmektedir. Bu noktada Kymlicka önyargıların önlenmesi ve bireyde olumsuz bir etki oluşmaması için özel ve kamusal alanda eşitliği amaçlayan toplumsallık kültürünün benimsenmesi gerektiğini ve göçmenlerin devlet belgelerinde, okul kitaplarında ve medyadaki temsillerine dikkat edilmesi gerektiğini özellikle vurgulamaktadır.

Özetle, çokkültürcülük bağlamında ele alınan entegrasyon ve onunla irtibatlı dil ve kimlik sorunu, entegrasyonun ötesinde ortak yurttaşlık haklarının ihlali ve sağlama alınması anlamına gelmektedir, dolayısıyla hakların korunması ve bu noktada ahlaki ölçünün değerlendirimi heterojen toplumlara farklı perspektiften bakma zorunluluğunu gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda çalışma ile, Almanya'nın entegrasyonu ile irtibatlı çokkültürcülük tartışmalarının edebiyattaki yansımasına yer verilmiş, yazarın kendi deneyimlerini aktardığı eserinden hareketle, Almanya'da entegrasyonun hala bir sorun olduğu bir kez daha gözler önüne serilmiştir. Çalışma ile ayrıca, sorunun getirdiği ve getirebileceği problemlerin bertaraf edilmesi için toplumda ortak yurttaşlık duygusunun oluşumuna ve gelişmesine imkan sağlanması gerektiği de anlaşılmaktadır. Bu noktada ise göçmenlerin temsil edilme şekillerine ve koşullarına dikkat edilmesi önem arz etmektedir.

Kaynakça

Ancelovici, M.&Dupuis-Deri F. (2001). Charles Taylor A. Elliott & B. S. Turner (Edt.), in Profiles in Contemporary Social Theory, (260-269), London,Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publicaton.

Bower, K. (2011). Serdar Somuncu: Turkish German Comedy as Transnational Intervention, https://escholarship.org/uc/item/0n29d6wr sayfasından 20.09.2021 tarihinde erişilmiştir.

Canatan, K. (2009). Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük. Sosyolojik Bir Yaklaşım, Politika Dergisi, 2 (6), 80-97.

Ceylan, Y. (2016). Çokkültürlülük Avrupa Modelleri (Almanya Örneği), Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9 (43), 1207-1215.

Correll, M. (2016). Der Begriff der Anerkennung und seine politische Bedeutung - Versuch einer theoretischen Ausdifferenzierung, Berlin: Duncker & Humboldt GmbH.

Doğan, A. A. (2006), Almanya' da Türkler ve Çok Kimlikli Kimliksizleştirme, B. Doyuran Kartal (Edt.), Batı Avrupa'da Türk Dış Göç Sürecinin Güncel Boyutları, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Fischer, S. and McGowan, M. (1996). From Pappkoffer to Pluralism: on the development of Migrant Writing in the German Federal Republic, D. Horrocks & E. Kolinsky (Edt.), in Turkish Culture in German Society Today, (1-19), Oxford: Routledge.

Frieben – Blum E. und Jacobs K. (2000). Vom Oder zum Und: Individueller und gesellschaftlicher Raum zur Konstruktion von Bindestrich- Identitäten, E. Frieben, K. Jacobs und B. Wießmeier (Hrsg), in Wer ist Fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft, (9-34), Opladen: Springer VS.

Geçikli, K. (2020). Identity and fragility of human in a transnational age: Deborah Levy's Black Vodka, RumeliDE Dergisi ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 21, 669-678.

Geißler, R. und Pöttker, H. (2005). Bilanz, R. Geißler & H. Pöttker, in Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland, (391-396), Bielefeld, Transcript Verlag.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf sayfasından 19.09.2021 tarihinde erişilmiştir.

Gutmann, A. (2018). Giriş A. Gutmann (Haz.), Çokkültürcülük Tanınma Politikası, (Çev. Filiz Aydoğan), İstanbul: Yapı Kredi.

Hekimler, O. (2009). Günümüzde Almanya'daki Türk Varlığının Sosyal Yansımaları, Sosyal Bilimler Metinleri, 2, 1-31.

Karataş, A. (2006). Almanya'daki Türkiyeli Göçmenler Özelinde Asimilasyon ve Entegrasyon, (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kızmaz, N. ve Vicini, F. (2018). Sekülerizm Bağlamında Azınlıkların Durumu: Almanya'daki Müslüman Türklerin Örneği, Toplum Bilimleri Dergisi, 12 (23), 23-42.

Kurita, K. (2020). Mit den Stereotypen spielen: Die Deutsch-türkischen Komiker Kaya Yanar und Serdar Somuncu, japanische Gesellchaft für Germanistik (Hrsg.) in Einheit in der Vielfalt-Germanistik zwischen Divergenz und Konvergenz - Asiatische Germanistentagung 2019 in Sapporo, (473 – 478), München: IUDICIUM GmbH.

Kutlu, İ. ve Alsancak, F. (2018). Çokkültürcülük Kimin Sorunudur?, Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4 (3), 295-303.

Kymlicka, W. (2015), Çokkültürlü Yurttaşlık-Azınlık Haklarının Liberal Teorisi, (Çev., Abdullah Yılmaz) İstanbul: Ayrıntı.

Maffeis, S. (2019). Migration als Menschenrecht – Theoretische und politische Debatten in Europa, Berlin: Rosa Luxemburg Stiftung.

Rosa, H. und Bohmann, U. (2016). Die politische Theorie des Kommunitarismus: Charles Taylor, A. Brodocz & G. Schaal, (Hrsg) in Politische Theorien der Gegenwart II, 4., erw. u. aktual. Auflage, 65-102, Stuttgart: UTB.

Schneider, Jens (2001). Deutsch Sein – Das Eigene, das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des Vereinten Deutschland, Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Solaker, A. A. (2019). Der Ort des Noemas in den Östlichen und Westlichen Dichotomien: Frauenkörper und Diskurse, Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, 7(1), 71-79.

Somuncu, S. (2009). Der Antitürke, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Sorgo, F. (2012). Charles Taylors Philosophie des Multikulturalismus – Eine Kritik, Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.

Taylor, C. (2018). Tanınma Politikası, A. Gutmann (Haz.) Çokkültürcülük Tanınma Politikası, , (Çev. Filiz Aydoğan), İstanbul: Yapı Kredi.

Tüzen, Z. (2015). Integration of Muslims in Europe: The Failure of Multiculturalism in Great Britain and Germany and the Quest for a new Paradigm, (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Avrupa Birliği Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, Z. (2013). Avrupa'da Çokkültürcülük Tartışması: Fransa ve Almanya Üzerinden Bir Değerlendirme, (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yıldız, Ayşenur (2019). Taylor'un Çokkültürcülük Kuramı Üzerine Bir İnceleme, Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.

Zaptcioglu, D. (2005). Türken und Deutschen- Nachdenken über eine Freundschaft, Frankfurt: Brandes& Apsel Verlag.

Zarifoğlu, F. und Zeiler, J. (1995), Ethnische Diskriminierung und psychische Erkrankung, E. Koch, M. Özek, W. M. Pfeiffer (Hrsg.) Psychologie und Pathologie der Migranten - Deutsch - türkische Perspektiven, (152- 159). Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Zengin, E. (2010). Türk- Alman Edebiyatına Tarihsel Bir Bakış ve Bu Edebiyata İlişkin Kavramlar, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 12, 329-349.

Zirfas, J. (2010). Identität in der Moderne - Eine Einleitung, B. Jörissen, J. Zirfas (Hrsg.), Schlüsselwerke der Identitätsforschung, 9-17, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

44- Eine perspektive auf die mutterfigur in der Weimarer Republik aus Erich Kästners literarischem fenster auf dem beispiel *Pünktchen und Anton*

Noch nie hat die Frau so wenig und der Mann so viel Kindersinn gehabt wie heute.

Erich Kästner

Elif AKTÜRK[1]

APA: Aktürk, E. (2021). Eine perspektive auf die mutterfigur in der Weimarer Republik aus Erich Kästners literarischem fenster auf dem beispiel *Pünktchen und Anton*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 749-758. DOI: 10.29000/rumelide.1032528.

Zusammenfassung

Im 20. Jahrhundert, und zwar mit dem Ende des Ersten Weltkrieges, der mit dem Beginn der Weimarer Republik zusammenfällt, wird die bis dahin in der deutschen Gesellschaft sich angewöhnte patriarchalische Struktur durch eine Gesellschaftsordnung ersetzt, in der auch die Frauen neben Männern aktive Rollen übernehmen. Es werden auf diese Weise einige Veränderungen in den sozialen Rollen erfahren, die mit der patriarchalischen Denkart auf das weibliche Bild auferlegt werden. Erich Kästner (1899 – 1974), ein deutscher Schriftsteller, Journalist, Film- und Theaterkritiker tritt in der deutschen Literatur auch mit seinen Kinderbüchern sowie literarischen Werken für Erwachsene in den Vordergrund und bezeugt den Wandel der Frauen in der Weimarer Republik. Deshalb wäre es nicht unbegründet, zum Ausdruck zu bringen, dass in Kästners frühen Kinderbüchern die Spuren der Verwandlung der weiblichen Figur in der Weimarer Republik zu sehen sind. Das Ziel dieser Studie besteht also darin, die Mutterfigur im Kinderbuch Pünktchen und Anton von Kästner im Kontext der Verwandlung der weiblichen Figur in der Weimarer Republik und ihre Auswirkung auf die Mutterschaft aus dem literarischen Fenster des Autors zu analysieren. Infolge der Analyse kann man schließen, dass der Autor in seinem Kinderbuch durch die Vorstellung zwei verschiedener Mutterfiguren das Bild zeichnet, dass die Mutterfigur, die von den Modernisierungsphasen der Weimarer Republik beeinflusst sind, durch ihre Modernisierung und sozialen Wandel in der Gesellschaft ihre Rolle der Mutterschaft und traditionelle Werte in der Familieneinrichtung vernachlässigt haben. Auf der anderen Seite wird eine Mutterfigur aus der kleinbürgerlichen Sicht enthüllt, die die Pflicht der Mutterschaft erfüllt, indem sie die traditionellen Familienwerte des Muttermodells bewahrt. Da es in der Studie die Spuren des sozialen Umfelds vorkommen, in dem der Autor lebt, wird es angemessen angesehen, für die Analyse der vorliegenden Studie soziologische und textimmanente Methoden anzuwenden.

Schlüsselwörter: Erich Kästner; Weimarer Republik; Frauenfigur; Mutterfigur; Verwandlung; Pünktchen und Anton

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD (Isparta, Türkiye), elifakturk@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9228-8635 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.10.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032528]

Erich Kästner'in Noktacık ile Anton adlı çocuk kitabı örneğinde Weimar Cumhuriyeti'ndeki anne figürüne yazarın yazınsal penceresinden bir bakış

Öz

20. yüzyılda Weimar Cumhuriyeti'nin başlangıcına denk gelen Birinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle birlikte Alman toplumunda alışılagelen ataerkil yapı yerini, erkeklerin yanı sıra kadının da etkin rol oynadığı toplumsal bir düzene bırakır. Bu sayede ataerkil düşünce yapısıyla kadın figürüne sindirilen toplumsal rollerde birtakım değişiklikler yaşanır. Alman yazar, gazeteci, sinema ve tiyatro eleştirmeni Erich Kästner (1899-1974), Alman edebiyatında yetişkinler için olduğu kadar çocuklar için de kaleme aldığı yazınsal eserlerle ön plana çıkmaktadır. Weimar Cumhuriyeti'nin kadın figüründe meydana gelen değişimlerine de tanıklık eder. Bu nedenle yazarın erken dönem çocuk kitaplarında kadın figürünün değişimine ilişkin izleri görmek mümkündür. Bu bağlamda çalışmanın kapsamını Kästner'in Pünktchen ve Anton isimli çocuk kitabında Weimar Cumhuriyeti'ndeki kadın imgesinin değişiminin anneliğe etkisinin, yazarın edebi penceresinden irdelenmesi oluşturmaktadır. Analiz sonucunda görülmektedir ki yazar, kitabında iki farklı anne figürünü ortaya koymuştur. Bunlardan ilki; Weimar Cumhuriyeti'nin modernleşme sürecinden etkilenen ve bu etkilenme ve toplumda meydana gelen sosyal değişim sonucunda annelik rollerini ve aile yapısındaki geleneksel değerleri ihmal eden anne figürüdür. İkincisi ise; geleneksel aile değerlerini korumak suretiyle annelik görevini yerine getiren ve daha ziyade küçük burjuva tabakasına mensup anne figürüdür. Çalışmada yazarın yaşadığı sosyal çevrenin izlerine rastlandığından bu çalışmanın çözümlenmesinde sosyolojik ve metne içkin yöntemlerin kullanılması uygun görünmektedir.

Anahtar kelimeler: Erich Kästner; Weimar Cumhuriyeti; Kadın Figürü; Anne Figürü; Değişim; Pünktchen ve Anton

A Perspective on the mother figure in the Weimar Republic from Erich Kästner's literary window on the example of Pünktchen and Anton

Abstract

With the end of the First World War, which coincided with the beginning of the Weimar Republic in the 20th century, the traditional patriarchal structure in German society is replaced by a social order in which women played an active role as well as men. In this way, some changes are experienced in the social roles that are imposed to the female figure with the patriarchal mentality. German writer, journalist, cinema and theater critic Erich Kästner (1899-1974) comes into prominence in German literature with his literary works for adults as well as children. He also witnesses the changes in the female figure of the Weimar Republic. For this reason, it is possible to see the traces of the change of the female figure in the author's early children's books. In this context, the scope of the study consists of examining the effects of the change in the image of woman in the Weimar Republic on motherhood in Kästner's children's book Pünktchen and Anton from the author's literary window. As a result of the analysis, it is seen that the author has revealed two different mother figures in his book. The first of these is the mother figure, who is affected by the modernization process of the Weimar Republic and neglects the traditional values in the family structure and the roles of mother as a result of this influence and the social change in the society. The second is the mother figure, who fulfills her mother's duty by preserving traditional family values and belongs to the petty-bourgeois strata. Since

the traces of the social environment in which the author lived were found in the study, it seems appropriate to use sociological and text immanent methods in the analysis of the study.

Keywords: Erich Kästner; Weimar Republic; Female Figure; Mother Figure; Alteration; Pünktchen and Anton

Einleitung

Im Jahre 1915 wurden rund 9 Millionen Männer für den Ersten Weltkrieg rekrutiert. Der Krieg dauerte länger als erwartet und infolgedessen wurden mehr als zwei Millionen Soldaten getötet und Tausende körperlich und geistig verletzt. Infolgedessen verloren sie ihre Erwerbsfähigkeit (Heinsohn, 2018, s. 4). Es gab parallel zu diesen negativen Entwicklungen radikale Kämpfe um die Rechte der Frauen. Dies war ein Prozess, in dem intensive politische Interessen in Europa und Amerika vorkamen. Der durch die Französische Revolution geschaffene Menschenrechtsgedanke weckte den Wunsch der Frauen nach den gleichen Rechten wie die Männer (Ayan, 2008, s. 36). Und mit dem Ende des Ersten Weltkrieges erhielten die Frauen in vielen Industrieländern die gleichen staatlichen Rechte wie Wahlrecht und konnten für politische Wahlen wie Männer kandidieren. Somit konnten Frauen, die jahrelang in Frauenbewegungen gearbeitet hatten, indem sie sich für verschiedene soziale Bereiche einsetzten und arbeiteten, ihre Ziele nun durch das Parlament und Wahlen erreichen (Peukert, 1993, s. 99). Dazu nahm die Chancengleichheit von Frauen auf dem Arbeitsmarkt von Tag zu Tag. Diese Entwicklungen schufen einen Bruch der traditionellen Rollenmuster, wie Heinsohn in seiner Studie zum Ausdruck gebracht hat (Heinsohn, 2018, s. 4). Im Rahmen der politischen Demokratisierung wurden die Geschlechterverhältnisse in einer Reihe von Bereichen außerhalb der Familie neu geordnet (Neunsinger, 2001, s. 11). Frauen wurden in der modernen Industrie, im Handel, im öffentlichen und im privaten Sektor angestellt (Peukert, 1993, s. 96) und mit der Zunahme der Beschäftigungsmöglichkeiten von Frauen in sozialen Bereichen widmeten sich Frauen der Idee der sozialen Mütterlichkeit, wie Peukert (1993) in seiner Arbeit feststellte (s. 99). Diese Veränderungen des Wirtschaftslebens in Deutschland der damaligen Zeit wirkten sich auch auf das soziale Leben und Stil der Frauen aus. Frauen tauchen wie Männer vor allem in Großstädten wie Berlin im Nachtleben und Abendveranstaltungen wie Oper und Theater auf. Es wurden auch Tanzlokale ist in dieser Zeit speziell für Frauen geöffnet (Landesfrauenrat Berlin, 2019, s. 16). Es gibt Veränderungen auch im Aussehen von Frauen sowie in ihrem sozialen, kulturellen und politischen Leben. Lange und Korsettkleidung werden durch kurze Röcke und Kleider ersetzt, und langes Haar durch kurzes Haar, was als Bubikopf-Stil bezeichnet wird (Hung, 2012, s. 61). Aufgrund der Tatsache, dass die Gleichstellung der Geschlechter dieselben Rechte beinhalten sollte, äußern Frauen folgendes zu ihren Anfragen nach kurzen Haaren: „Wenn wir arbeiten müssen wie die Männer, so wollen wir es auch so bequem haben wie die Männer." (Hung ua., 2012, 111).

Diese zugunsten der Frauen fortschreitende Ordnung bringt jedoch Meinungsverschiedenheiten unter den Mitgliedern der Gesellschaft mit sich. Es gibt also in dieser Zeit große Unterschiedlichkeiten zwischen der klassischen Moderne und den immer noch starken Kräften der Tradition (Landesfrauenrat Berlin, 2019, s. 26). Einer dieser Unterschiede besteht zwischen dem alten und dem neuen weiblichen Rollenmodell in Deutschland: Obwohl Deutschland den Übergang von der vormodernen Agrargesellschaft des frühen 19. Jahrhunderts zur modernen Industriegesellschaft des 20. Jahrhunderts im Jahre 1918 scheinbar abschließt, wird es dem Übergang zur Erneuerung der sozialen Struktur- und Werte immer noch nicht gerecht. Dieser Prozess des Übergangs zur Moderne erfordert in erster Linie eine Überprüfung einiger Einstellungen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der Gesellschaft als normal

empfunden wurden. Unter diesen Einstellungen wäre es möglich, zu den einzelnen Gesellschaftssichten, Geschlechtern und ihren Rollen zu zählen. An diesem Punkt werden jedoch weiterhin Debatten über den Platz der Frauen in der modernen Gesellschaft geführt. Obwohl das neue Frauenmodell in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Modernisierungsprozess eingetreten ist, herrschen in der Gesellschaft zwei unterschiedliche polare Ansichten vor. Einerseits liegt in den Medien der Weimarer Republik „eine moderne, rauchende, Charleston tanzende und emanzipierte Frau der Freizeitindustrie“ vor, die eine offenbare Distanz gegen die traditionellen Einschränkungen und Normen hält, andererseits werden insbesondere von den Zentrumparteien der Zeit versucht, der Gesellschaft ein altruistisches Frauenmodell zu engagieren, das dazu gezwungen ist, die deutsche Gesellschaft allein wiederherzustellen (Haywood, 1999, ss. 71-72). Hier manifestieren sich diese Widersprüche und Debatten im weiteren Sinne auch in der deutschen Literatur der Zeit, so dass das neue Frauenbild in der Weimarer Republik zu den wichtigsten Themen der Neuen Sachlichkeitsströmung gezählt wird. So findet es einen breiten Widerhall in Deutschland und steht seit Beginn des 20. Jahrhunderts im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit von Wissenschaftlern und Schriftstellern. Auch Kästner hat diese damals in Deutschland vorherrschenden zweiseitigen Frauenmodelle häufig in seinen Kinderbüchern aufgenommen. In dieser Studie wird auf ähnliche Weise die Haltung des Autors gegenüber der neuen weiblichen Figur, die unter der Herrschaft der Weimarer Republik geformt und zur Reife entwickelt wurde, im Rahmen der Mutterfigur im Kinderroman Pünktchen und Anton diskutiert. Die Zahl der Studien zu Erich Kastner in der Türkei ist gering. Allerdings gibt es noch keine Studie, die das Frauenbild des Autors in der Weimarer Republik widerspiegelt. Es ist eine Tatsache, dass die Zeit der Weimarer Republik eine Zeit war, in der die politischen und gesellschaftlichen Rechte der Frauen in wissenschaftlichen Studien sowie widersprüchliche Gedanken über das neue Frauenbild in der Gesellschaft aufkamen. Diese Polarität spiegelt der Autor im Kinderbuch Pünktchen und Anton durch den Vergleich der beiden Mutterfiguren wider. Daher wird davon ausgegangen, dass diese bescheidene Studie der deutschen Literatur in unserem Land eine andere Perspektive und einen Reichtum verleihen wird.

Erich Kästner als ein Autor und *Muttersöhnchen*

Erich Kästner (1899-1974), der in Dresden geboren wurde, ist ein Schriftsteller, der neben der Erwachsenenliteratur auch der Kinderliteratur des ersten Hälfte 20. Jahrhunderts gedient hat. Die von ihm verfassten Kinderbücher richteten sich an Kinder, enthalten aber auch besondere, entscheidende und soziale Botschaften für Erwachsene.

Kästner betrachtet den Akt des Schreibens für Kinder als eine psychologische Erleichterung und eine Rettung von seinen satirischen und politischen Schriften für Erwachsene (Wild, 1999, s. 67). Er beginnt sein Schreibabenteuer für Kinder mit dem Kinderbuch Emil und Detektive und das Literarisieren der Kinderbücher nahm im Laufe der Zeit weiter zu. Kästners Kinderbücher sind in einer Hinsicht Familienromane. Sie bieten Lesern Abschnitte des bürgerlichen Familienlebens. Bei der Literarisierung seiner Werke betont er neben den autobiographischen auch soziologischen Konzentrationen (Wild, 1999, s. 50). Der Autor dominiert sozialen Frauenbildwandlungen in Deutschland. Einer der größten Faktoren, die hier eine erhebliche Rolle spielen, ist zweifellos seine journalistische Identität. Als ein neugieriger Journalist und Tatmensch bei seiner Arbeit, verfolgt der Autor die sozialen Entwicklungen in seinem Land ganz näher und reflektiert sogar diese sozialen Entwicklungen auch in seinen Kinderbüchern. Aus diesem Grund wäre es nicht unbegründet zur Sprache zu bringen, dass die vom Autor in den zwanziger und dreißiger Jahren verfassten Kinderbücher zeitkritisch und „Dokumente

zentraler mittelständischer Wertvorstellungen im Alltag einer für Deutschland überaus konsequenzreichen Übergangsepoche" sind (Haywood, 1999, ss. 71-72).

Als ein Schriftsteller, dessen Leben von seiner Mutter umgeben war, ist es auch nicht schwierig, Kästners Beziehung zu seiner Mutter in seinen Kinderbüchern nachzuzeichnen. Kästner verbringt eine schmerzhafte Kindheit. Seine Familie gehört zur kleinbürgerlichen Schicht und hat mit finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen. Seine Mutter Ida Kästner ist ein ehemaliges Dienstmädchen, wird aber danach Friseuse. Sie kämpft mit großen finanziellen Schwierigkeiten. Trotzdem versucht sie, ihrem Sohn eine gesunde Zukunft zu bieten. Sie bringt für ihn allerlei Opfer. Auf der anderen Seite ist der emotionale mütterliche Druck auf ihren Sohn jedoch offensichtlich. Diese Situation führt dazu, dass er sich Sorgen macht, ein guter Sohn für seine Mutter zu sein (Goswami, 2016, s. 90). Dieses Druck-und Verantwortungsgefühl drückt er in seiner Biografie wie folgt aus:

> Die Spielkarte war ich. Deshalb musste ich gewinnen. Deshalb durfte ich sie nicht enttäuschen. Deshalb musste ich der beste Schüler und der bravste Sohn. Ich hätte es nicht ertragen, when sie ihr großes Spiel verloren hätte. Da sie die vollkommene Mutter sein wollte und war, gab es für mich, die Spielkarte, keinen Zweifel: Ich musste der vollkommene Sohn werden. (Kästner, 1957, s. 174).

Kästner merkt nach und nach, wie selbstlos und altruistisch ihre Mutter ihm gegenüber ist. Aus diesem Grund bindet er sich emotional stärker an sie und will ein vorbildlicher Sohn und *Muttersöhnchen*-Modell zeichnen. Die Mutter versucht ihre Ehe, die in gewisser Weise nicht gut läuft, hinauszuschieben, indem sie ihren Sohn noch mehr umarm (Goswami, 2016, s. 91). So ebnet die starke Bindung zwischen den Beiden den Weg für Kästner, seine Mutter als ideales weibliches Model zu sehen und sie daher mit anderen Frauen zu vergleichen und deswegen mit keiner Frau gut zu kommunizieren. In Übereinstimmung mit all diesen Erklärungen ergibt sich die Folge, dass das Muttermodell in den Kinderbüchern des Autors die Spuren seiner Erfahrungen mit seiner Mutter trägt sowie der gesellschaftlichen Ereignisse, die zu seinen Lebzeiten stattfinden. Aufgrund des Umfangs der Studie wurden jedoch autobiografische Elemente nicht in die Studie aufgenommen.

Die reflexionen der mutterfigur in *Pünktchen und Anton*

Vor der Analysierung des Buches im Hinblick auf die Mutterfigur sei darauf hingewiesen, dass dies nicht das einzige Buch des Autors ist, in dem die Mutter und sogar die weibliche Figur erheblich dominant ist. In vielen Kinderbüchern von Kästner handelt es sich um die weiblichen Figuren in verschiedenen Genres. Die Frau tritt mal als Mutter, Lehrerin, Haushaltsgehilfinnen, Kinderfrau und mal auch als Mädchen des Hauses auf. Dem Zweck der Studie entsprechend können weitere Beispiele aus anderen Büchern neben *Pünktchen und Anton* angeführt werden, in denen die Mutterfigur literarisiert und bewertet wird. Zum Beispiel; im Roman *Emil und Detektive* führen Emil und Frau Tischbein, also Emils Mutter ein einsames und armes Leben zusammen. Sie arbeitet einerseits als Friseurin, andererseits versucht sie, der Hausarbeit und der Verantwortung des Sohnes gerecht zu werden, was in der Weimarer Republik *mit der neuen modernen Frau der Fall sein sollte*. Sie ist eine so aufopfernde und traditionelle Mutter, dass sie den meisten Bedürfnissen ihres Sohnes Vorrang einräumt, indem sie ihre Wünsche und Bedürfnisse opfert (Kästner, 1935). Im Roman *Das doppelte Lottchen* wird dagegen ein Modell einer Mutter angetroffen, die genau wie Emil Tischbein arbeitet, ihrem Kind jedoch nicht genügend Aufmerksamkeit schenkt. Obwohl sie eine alleinstehende Mutter ist, die arbeiten muss, um ihren Lebensunterhalt für das Haus zu verdienen, vernachlässigt sie ihr Kind, was aus Sicht des Autors nicht der traditionellen Struktur der Familieninstitution entspricht (Kästner, 1949). Auch in *Pünktchen und Anton* erscheinen diverse Frauenfiguren wie Mutter, Haushaltsgehilfinnen, Kinderfrau und Mädchen.

Um den Umfang der Studie einzuschränken, wird in der Studie jedoch das Muttermodell als weibliche Figur untersucht.

Das Thema dieses erstmals 1931 veröffentlichten Kinderbuches wird von einem Zeitungsartikel inspiriert, wie der Autor im Vorwort des Romans feststellte und hat einen erheblichen Beitrag zur deutschen Kinderliteratur geleistet, indem es die Wahrnehmung des Autors zu den modernen Frauen in der Weimarer Republik widerspiegelt. Betrachtet man im Roman erstens zwei Mutterfiguren, stößt man dann auf zwei verschiedene Arten von Frauen in Bezug auf ihre Lebensstille, Familienstrukturen und Persönlichkeitsmerkmale. Eine ist Pünktchens Mutter, also Frau Pogge, über die der Autor schon in der ersten Nachdenkerei des Romans beurteilt:

> Aber Pünktchens Mutter, die kann ich für den Tod nicht leiden. An der Frau stört mich was. Sie kümmert sich nicht um ihren Mann, warum hat sie ihn dann geheiratet? Sie kümmert sich nicht um ihr Kind, warum hat sie es dann zur Welt gebracht? Die Frau vernachlässigt ihre Pflicht, habe ich recht? Niemand wird etwas dabei finden, daß sie gern ins Theater geht oder ins Kino oder meinetwegen auch zum Sechstagerennen. Aber zunächst einmal ist sie Pünktchens Mutter und Herrn Pogges Frau. Und wenn sie das vergißt, kann sie uns gernhaben. Stimmt's? (Kästner, 1938, s. 22-23).

Wie aus obigem Zitat hervorgeht, hat Kästner keine Einwände gegen die Anpassung der Frauen an die moderne Welt, die in der Weimarer Republik tatsächlich zu blühen begann und vor allem von den Möglichkeiten der Oberschicht profitierte. Was den Autor dagegen stört, ist, dass die Frauen *in dieser magischen Welt* degenerieren und ihrer Verantwortung als Mutter und Ehefrau nicht nachkommen. Haywood (1999) artikuliert die Besorgnis und Angst des Autors vor der Beherrschung des Frauenlebens durch die Moderne aus, wie aus der Projektion der deutschen Gesellschaft und der Mutterfiguren im Roman hervorgeht, wie folgt:

> Wie in der Freizeit- und Kinoindustrie jener Jahre, so vermischt sich auch in Kästners Kinderromanen die Begeisterung für die glanzvollen Erscheinungsformen des modernen Lebens mit der Angst vor ihnen und ihrer logischen Folge, dem Rückzug zum Vertrauten, Altbekannten. Es ist anzunehmen, dass Kästner auf die zunehmende wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Krise der späten Weimarer Republik ebenso mit Alltagsflucht und utopistischer Wunscherfüllung reagierte wie ein guter Teil seiner Zeitgenossen. (s. 79).

Das Hauptthema des Romans ist die Vernachlässigung eines kleinen Mädchens namens Pünktchen aufgrund der Verantwortungslosigkeit ihrer Familie und insbesondere ihrer Mutter und infolgedessen ohne das Wissen seiner Familie das erzwungene Betteln des Mädchens auf der Straße durch ihr Kindermädchen. Frau Pogge repräsentiert im Roman erstens das unersättliche Individuum der Moderne in der Weimarer Republik, das materielle Werte mehr schätzt als Spiritualität. Sie beklagt sich über ihren Mann bei seinem beträchtlichen Geldbetrag, der als Direktor in einer Spazierstockfabrik arbeitet. Eigentlich verdient er eine beträchtliche Menge Geld und bietet den Komfort seines Zuhauses, so dass die Haushaltsgehilfinnen die häusliche und familiäre Verantwortung von Frau Pogge reduzieren. Aber trotzdem behauptet sie, mit der Arbeit ihres Mannes weniger Geld verdient zu haben: *„Sie fand, er verdiene viel zu wenig Geld und arbeite viel zu viel.“* (Kästner, 1938, s. 13).

Wie Swiderski (2010) schon andeutete, lebt das neue weibliche Model in der Weimarer Republik hauptsächlich in großen Städten, insbesondere in Berlin. Und sie ist eine Frauenfigur, die versucht, sich in der Welt des Berufslebens, des sozialen Lebens und der Mode zu verwirklichen (s. 184). Familie Pogge wohnt in einer Großstadt, also in Berlin und sie genießt das moderne Leben in vollen Zügen. Frau Pogge zeichnet ein Bild einer Frau, die die Vorteile des modernen Lebens voll ausnutzt, sich jedoch nicht um ihren Ehemann, ihr Zuhause und ihr Kind kümmert. Und auf diese Weise wird sie ein weibliches Muster, das von Kästner im Buch stark kritisiert wird. Denn Frauen in der Weimarer Republik werden von

einigen Teilen der Gesellschaft wichtige Rollen auch für die moralische Entwicklung der Familie zugeschrieben, insbesondere für den bürgerlichen Stand der Gesellschaft. Wenn die Frau dieser Zeit ihre äußerlichen Arbeitspflichten gegenüber ihren heimlichen wählt und infolgedessen ihre Kinder vernachlässigt, ist dies keine Situation, die in der Gesellschaft auf Verständnis stößt (Haywood, 1999, s. 80). Frau Pogge verbringt also fast keine Zeit zu Hause. Obwohl sie ihr Kind mit einem fremden Kindermädchen zurücklässt, fragt sie sich nie, was sie tagsüber zusammen machen, denn ihr Hauptinteresse ist nicht ihre Familie, sondern die Einladungen, zu denen sie fast jeden Abend geht oder Veranstaltungen wie Opernaufführungen.

Am Ende seines Gedichtes *Wiegenlied* beschreibt Kästner die Einstellung der Mutter zu ihren Kindern der damaligen Zeit wie folgt: *„Noch nie hat die Frau so wenig und der Mann so viel Kindersinn gehabt wie heute."* (Reich-Ranicki, 2015, s. 11). Während Frau Pogge allzu oft ausgeht und sich sozialisiert und dabei das Bild einer modernen Frau zeichnet, zeichnet sie auch ein Modell einer Frau und Mutter, die sogar während des Abendessens nicht zu Hause ist und deswegen ihren Ehemann und ihr Kind vernachlässigt. Sie sieht ihre Tochter kaum bis zum Abend aber nimmt ihren Mann trotzdem am Abend mit und nimmt an den Einladungen teil. Deshalb lebt sie, ohne sich ihrer Tochter bewusst zu sein und sogar *ihrem schwingenden Zahn*, der gerade rauskommt, unkundig zu sein.

Es stellt sich heraus, dass Pünktchen jeden Tag von ihrer Kinderfrau auf der Straße zum Betteln gezwungen wird. Daraufhin geht Herr Pogge zu seiner Frau, die sich inzwischen ein Opernspiel ansieht, um ihr die unangenehme Situation zu melden. Frau Pogge wird zu wütend, als Herr Pogge ihr sagt, dass es ein Problem um ihr Kind gibt und dass sie die Opernaufführung verlassen soll. Die Aufführung, die sie vermissen wird, trifft sie eher als das Bestehen eines Problems um ihre Familie. Die einzigen, um die sie in diesem familiären Chaos Sorgen macht, sind ihre Schuhe und das Spiel, das sie verpasst hat: *„»Meine silbernen Schuhe sind hin«, murmelte sie. »Ich habe die Überschuhe in der Garderobe vergessen.«" „»Die Aufführung war erstklassig. Und die teuren Eintrittskarten!«"* (Kästner, 1938, s. 138-139). Und als Herr Pogge bezeugt, dass ihre Tochter auf der Straße elend bettelt, versucht Frau Pogge immer noch, ihr schmutziges Abendkleid abzuwischen: *„Seine Frau putzte noch immer an dem teuren Kleid herum."* (Kastner, 1938, s. 142).

Am Ende einer solchen schrecklichen Nacht ist es nicht die Mutter, die Luise Zärtlichkeit zeigt und versucht, ihr Wesen fühlen zu lassen, sondern der Vater. Anstatt ihre Tochter zu umarmen und die Nacht mit ihr zu verbringen, beschwert sich Frau Pogge über ihre Anspannung, die sie in der Nacht erlebt haben: *„»Es waren der Aufregungen zu viele«, klagte sie."* (Kästner, 1938, s. 151). Und als Unfug bezeichnet sie den Vorfall, der das Leben ihrer Tochter kosten könnte: *„»Gute Nacht, meine Süße! Und mach nie wieder solche Streiche.«"* (Kästner, 1938, s. 151).

Trotz alledem will Frau Pogge immer noch eine neue Kinderfrau für ihr Kind und beschwert sich immer noch über die Schwierigkeit, eine neue und zuverlässige Kinderfrau zu finden, anstatt sich zu fragen, ob es gut oder schlecht wäre, nach einer schlechten Erfahrung ihr Kind einer fremden Kinderfrau anzuvertrauen: *»Wo kriegen wir jetzt ein zuverlässiges Kinderfräulein her?«* (Kästner, 1938, s. 159). Pünktchen hingegen macht sich Sorgen mit einer naiven Kinderei, ob ihre Familie sich ab heute um sie kümmern wird, was bis dahin auf keine Weise bei ihrer Mutter der Fall ist. Sie zu ihrem Vater*:*

> Ich weiß ja, daß du keine Zeit hast, weil du Geld verdienen mußt, meinte sie. Aber die Mutter muß kein Geld verdienen, und trotzdem hat sie keine Zeit für mich. Ihr habt beide keine Zeit für mich. Nun werde ich wieder ein anderes Kinderfräulein kriegen, und was dann wird, kann man nicht vorher wissen. (Kästner, 1938, s. 153).

Als Ergebnis all der Veränderungen von Frauen im Rahmen der Moderne sind Veränderungen in der Position der Frauen und noch größere in der Wahrnehmung von Frauen und Definitionen des Status von Frauen aufgekommen; und diese Wandel in den Fortpflanzungsmustern lösen Debatten über die Rolle von Sexualität, Familie und Kindererziehungen aus (Peukert, 1993, s. 89). Denn in dieser Zeit wird der Präsenz konservativer Männer, die durch dieses neue moderne Frauenbild gestört werden und den traditionellen Frauen- und Muttertyp vermissen, und deshalb Frauen im Bild einer glücklichen Familie positionieren wollen, in der Gesellschaft deutlich. Frauen werden sowohl in der Geschäftswelt als auch in der Politik und im Privatleben stärker belastet. Einerseits wird von Frauen erwartet, dass sie ihre Verantwortung in der traditionellen Reihenfolge wie zuvor erfüllen, andererseits werden sie gebeten, ein aktives weibliches Profil in der externen Geschäftswelt zu zeichnen (Peukert, 1993, ss. 99-100). Kästner verherrlicht in seinen Kinderbüchern die kleinbürgerliche Mutterfigur und kritisiert das Muttermodell aus der wirtschaftsbürgerlichen Schicht im Rahmen verschiedener Ereignisse und persönlicher Merkmale. Haywood sagt dazu wie folgendes: *„Kästner stellt die traditionell-bürgerlichen Tugenden über diejenigen der neureichen Schichten."* (Haywood, 1999, s. 78). In *Pünktchen und Anton* hat Kästner in Anwesenheit von Frau Gast geradezu das ideale weibliche Modell von Peukerts bereits erwähnter konservativer Schicht geschaffen. Frau Gast ist die Mutter von Anton, dem Freund von Pünktchen. Sie arbeitet normalerweise als eine Aufwartefrau in wohlhabenden Häusern. Aufgrund ihrer Krankheit muss sie jedoch eine Arbeitspause einlegen. Sie ist im Roman mit persönlichen Merkmalen gegenüber Frau Pogge ausgestattet. Im Gegensatz zu Frau Pogge kommt Frau Gast aus der unteren Schicht des Bürgertums, verbringt ihr Leben krank und in Armut mit nur einem Sohn. Sie versucht, ihrem Sohn ein gutes Leben mit begrenzten Möglichkeiten zu bieten. Diese Kluft zwischen den beiden Frauen zeigt sich in solchen Reden des Romans von Anton und Pünktchen:

> *„»Meiner Mutter. Morgen, hat sie gesagt, will sie ein paar Stunden aufstehen. Und nächste Woche wird sie vielleicht wieder arbeiten. Sie ist Aufwartefrau, weißt du.« »Aha«, meinte Pünktchen. »Meine Mutter macht gar nichts. Augenblicklich hat sie Migräne.«"* (Kästner, 1938, s. 30).

Frau Gast tritt als eine Frau auf, die die traditionelle Familienstruktur respektiert und sich daher bemüht, wenn immer möglich sich daran festzuhalten. Sie ist sich der Tatsache bewusst, dass ein Kind in der Familie eine Mutter braucht, und erfüllt mit diesem Bewusstsein ihre Verantwortung gegenüber ihrem Sohn. Sie versucht zu kochen, obwohl sie schwerkrank ist, weil sie glaubt, dass ihr Sohn aufgrund der Hausarbeit das Recht seiner Kindheit, als Kind zu leben, verliert. Sie urteilt über ihr Kind in sich. Antons Opfer seines Lebens und das Streben nach seiner kranken Mutter tun ihr sehr weh und verursachen in ihr ein schlechtes Gewissen zu haben: *„…Er hatte in den letzten Wochen ihretwegen viel ausgestanden."* (Kästner, 1938, s. 98). Sie ist sehr sensibel für ihr Kind und sich ihrer familiären Verantwortung ganz bewusst, obwohl sie aus Krankheit aus dem Bett kaum aufstehen kann: *»Na, morgen koch ich wieder selber. Du kommst ja überhaupt nicht mehr zum Spielen. Die Schularbeiten leiden auch darunter…"* (Kästner, 1938, s. 33). Darüber hinaus kümmert sich Frau Gast sogar um das wachsende Haar ihres Sohnes, während Frau Pogge keine Ahnung über das Zahnproblem ihrer Tochter hat: *»Anton, du mußt dir die Haare schneiden lassen.«* (Kästner, 1938, s. 35). Angesichts all dieser Erkenntnisse über Frau Gast ist es möglich zu realisieren, wie sehr sie von Kästner als ein sehr altruistisches und aufopferndes Muttervorbild geschaffen wird. Sie sieht ihren Lebenszweck nicht in ihrer eigenen Existenz, sondern in der Sicherung der Zukunft ihres Sohnes. Ihr folgender Satz erklärt dies klar: *„Ich muss leben bleiben, was soll aus Anton werden, wenn ich jetzt sterbe?"* (Kästner, 1938, s. 93).

Als die Familie Pogge erfährt, dass Pünktchen von ihrer Kinderfrau zum Betteln gezwungen wird, sucht sie nach einer neuen Kinderfrau. Für diese Wahl denkt Herr Pogge nicht zu lange nach. Herr Pogge hört

zu oft die Gedanken seiner Tochter über die Familie Gast und lernt den Sohn von Frau Gast genauer kennen. Deshalb fordert er Frau Gast auf, mit ihnen als Kinderfrau zusammenzuarbeiten. Herr Pogge bittet also für die gesunde Entwicklung seiner Tochter um eine Kinderfrau, die sich der traditionellen Werte und der Verantwortung des Kindes bewusst ist, genau wie Frau Gast:

> *»Ich will, daß Pünktchen ein anständiger Kerl wird«, sagte er. »Ein Fräulein Andacht kommt mir nicht zum zweitenmal ins Haus. Mein Kind soll keine hochnäsige Gans werden. Sie soll den Ernst des Lebens kennenlernen."* (Kästner, 1938, s. 163).

Fazit

Als Ergebnis dieser Analyse wurde festgestellt, dass der größte Unterschied zwischen den Mutterfiguren im *Pünktchen und Anton* ihre Haltung gegenüber der traditionellen Familienstruktur ist. Der Autor hat die Mutterfigur zweier verschiedener Pole dargestellt. An dieser Stelle kann das Muttermodell des ersten Pols die Pflichten ihrer Mutterschaft nicht angemessen erfüllen, stellt ihre persönlichen Wünsche vor die Verantwortung ihres Kindes und zeichnet das Bild einer selbstsüchtigen Mutter. Das Muttermodell des zweiten Pols hingegen gibt die traditionelle Mutterrolle nicht auf und zeigt sich im Buch als altruistische, aufopfernde Mutterfigur, die sich ihrer Verantwortung gegenüber ihrem Kind bewusst ist. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Kästner nicht die Beteiligung von Frauen am Modernisierungsprozess kritisierte, sondern deren Vernachlässigung der Familienpflichten in diesem Prozess.

Im Roman wird Frau Pogge in Anbetracht ihres Aussehens als sehr modern und moderngekleidete Dame dargestellt. Sie genießt die sozialen und kulturellen Möglichkeiten, die eher die Menschen der bürgerlichen Oberschicht haben können. Sie zeichnet aber gleichzeitig das Image einer Frau der modernen Welt, die sich leicht der Konsumgesellschaft anpassen und die abstrakten Werte wie Familienverbund hinter ihren materiellen Vorlieben stellen kann. Frau Gast hingegen tritt im Buch als eine Mutterfigur auf, die aus den unteren Schichten des Bürgertums kommt und ein Leben nach den traditionellen bürgerlichen moralischen Normen führt. Anton und Frau Gast führen ihr Leben in ihrer eigenen kleinbürgerlichen Welt, haben dagegen ein viel glücklicheres und friedlicheres Leben als bei Pünktchens Familie. Frau Gast ist keine Frau, die reich genug ist, um mit dem neuen Lebensstil im damaligen Deutschland Schritt zu halten. Sie steht im Vordergrund nicht durch ihren modernen Lebensstil, sondern durch seine herzliche und aufrichtige familiäre Beziehung zu seinem Sohn. Daher könnte man sagen, dass Kästner bei dem Muttermodell die Beibehaltung der traditionellen bürgerlichen Normen wünscht und sich auf die Notwendigkeit bezieht, ein modernes Leben in Übereinstimmung mit den Familientraditionen zu führen, was auch bei den einigen konservativen Teilen der deutschen Gesellschaft der Fall ist. Als Ergebnis wäre es angebracht festzustellen, dass Kästners *Pünktchen und Anton* also als Spiegel dient, der die Zweideutigkeiten und Ängste der traditionellen Gesellschaftsschichten der Weimarer Republik hinsichtlich des modernen Mutterbildes widerspiegelt, ebenso wie des Autors.

Literaturverzeichnis

Ayan, M. (2008, Haziran). H. Weimar Dönemi Kadın Devrimci Ruhu ile Käthe Kollwitz. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, *1* (1): 33-63.

Goswami, P. (2016). Die Eltern-Kind Interaktion in den Werken von Erich Kästner am Beispiel von „Das doppeltte Lottchen" und der DaF Unterricht in Indien. *The IIS University Journal of Arts, 5*(1): 88-97.

Haywood, S. (1999). Die Mädchen- und Frauenfiguren in Erich Kästners frühen Kinderromanen vor dem Hintergrund der sozialen Verhältnisse der Weimarer Republik. U. Hans-Heino und andere (Hrsg.), *Kinder-und Jugendliteratur-forschung 1998 / 99 – Erich Kästner. 100 Jahre* (s.70-88). Stuttgart-Weimar: J.B. Metzler Verlag.

Heinsohn, K. (2018). *Grundsätzlich" gleichberechtigt. Die Weimarer Republik in frauenhistorischer Perspektive. Dossier: Weimarer Republik*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Hung, J., Weiss-Sussex, G. und Wilkes, G. (Hrsg.). (2012). *Beyond Glitter and Doom. The Contingency of the Weimar Republic.* München: Iudicium Verlag,

Hung, J. (2015, February). The Modernized Gretchen: Transformations of the 'New Woman' in the late Weimar Republic. *Utrecht University German History Journal*, *33* (1): 52–79.

Kästner, E. (1935). *Emil und Detektive. Ein Roman für Kinder*. Zürich: Atrium Verlag.

Kästner, E. (1938). *Pünktchen und Anton*. Wien: Wiener Verlag.

Kästner, E. (1949). *Das doppelte Lottchen. Ein Roman für Kinder*. Zürich: Atrium Verlag.

Kästner, E. (1957). *Als Ich ein kleiner Junge war*: Hamburg: Dressler Verlag.

Landesfrauenrat *Berlin* e.V. im UCW (Hrsg.). (2019). *Berliner Landeszentrale für politische Bildung: Berlin – Stadt der Frauen*. Berlin: Arnold Group.

Neunsinger, S. (2001). *Die Arbeit der Frauen – die Krise der Männer: Die Erwerbstätigkeit verheirateter Frauen in Deutschland und Schweden 1919–1939*. Uppsala: Printed in Sweden by University Printers.

Peukert, D. J. K. (1993). *The Weimar Republic – The Crisis of Classical Modernity*. Übers. R. Deveson. V. R. Berghahn The New York Times Book Review. New York: Hill and Wang Press.

Reich-Ranicki, M. (2015). *Erich Kästner. Ein Dichter gibt Auskunft 121 Gedichte Ausgewählt und mit einem Essay von Marcel Reich-Ranicki.* 4. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Swiderski, C. (2010). *Die Erstrezeption von Irmgard Keuns Roman „Gilgi – eine von uns“*. Hrsg. Hempel, Dirk: Hamburg: Universität Hamburg Institut für Germanistik II, 183-197.

Wild, I. (1999). *Die Phantasie vom vollkommenen Sohn. Erich Kästners Familiengeschichte. Familiengeschichten in psychoanalytischer Sicht.* Hans-Heino, U. und andere (Hrsg.). Kinder- und Jugendliteratur-forschung 1998 / 99 – Erich Kästner.100 Jahre (s.50-70). Stuttgart. Weimar: J.B. Metzler Verlag.

45- Die Beschreibung des Wertverfalls am Beispiel des Erzählwerkes von Wolfgang Borchert „Das Brot" und „Nachts Schlafen Die Ratten Doch" anhand von Nietzsche Wertsystem „Nihilismus"[1]

Eylem OTUZ[2]

Erkan ZENGİN[3]

APA: Otuz, E.; Zengin, E. (2021). Die Beschreibung des Wertverfalls am Beispiel des Erzählwerkes von Wolfgang Borchert „Das Brot" und „Nachts Schlafen Die Ratten Doch" anhand von Nietzsche Wertsystem „Nihilismus". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 759-771. DOI: 10.29000/rumelide.1036495.

Zusammenfassung

In dieser Arbeit wird das Wertsystem unter Nietzsches Nihilismus erörtert. In diesem Rahmen wird der Begriff „Brot" in Wolfgang Borcherts Kurzgeschichte „Das Brot" und „Nachts schlafen die Ratten doch" im Sinne von Nietzsches Wertesystem „Nihilismus" analysiert. Für die traditionellen und modernen Menschen, die in der Gesellschaft leben, ist es eine Art Notwendigkeit, an einigen Werten festzuhalten. Der Zweck dieser Arbeit ist es zu zeigen, dass wenn kein Brot vorhanden ist, was das gemeinsame Motiv aller zwei untersuchten Werke ist, wie leicht Lügen erzählt werden können (vgl. Çöltü, 2014,444-445). Zum Beispiel in der Kurzgeschichte „Das Brot" von Wolfgang Borchert stiehlt der Mann heimlich ein Stück Brot. Dieses Verhalten wird eigentlich als ein Diebstahl bezeichnet. Hierbei ist zu betonen, dass der Mann nicht nur ein Stück Brot stiehlt, sondern auch das Vertrauen seiner Frau verliert. Wenn man das Brot mit dem Wertsystem von Nietzsche Nihilismus verbindet, kann man erkennen, dass mit dem Brot ein Wertverfall in der Gesellschaft symbolisiert wird. Die Menschen, die während des Krieges unter schwierigen Bedingungen ums Überleben kämpften, geben das Brot eine neue Bedeutung, für die sie auch zu einer Lüge greifen. Diese Lüge gilt als Sünde und führt zu Reue. Um das loszuwerden, müssen die Menschen neue Werte schaffen (vgl. Uluç, 2011, 107). Diese Schuld, hat dazu geführt, dass sich die Person schuldig fühlt, indem sie ihre Bindung an lebenswichtige Werte verlieren. Nietzsche betrachtet in diesem Zusammenhang den Leidensdiskurs als einen Diskurs innerhalb der Dekadenz (Verfall) (Nietzsche, 2008, 85-86). Das Ergebnis dieser Arbeit ist, dass Nietzsche an dieser Stelle die Menschen einlädt, aus eigenem Willen Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen, lädt dazu ein, durch Vermeidung aller Arten von Süchten auf eigenen Beinen zu stehen und schlägt als Lösung den „Übermenschen" vor.

Schlüsselwörter: Nietzsches Wertsystem „Nihilismus", Der Begriff „Brot" als Wert, Kurzgeschichte von Wolfgang Borchert

---

1 Bu çalışma, adı geçen yazarın* Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

2 Doktora, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı (Ankara, Türkiye), eylem_otuz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8043-0670 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036495]

3 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı (Ankara, Türkiye), ezengin@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3306-839X.

The description of the decline in value using the example of the narrative work by Wolfgang Borchert “The bread" and “But The rats sleep at night “using von Nietzsche's value system “Nihilism” / E. Otuz; E. Zengin (pp. 759-771)

Nietzsche ‘nin değer sistemi nihilizme dayalı olarak Wolfgang Borchert ‘in “ Ekmek” ve “Ama fareler uyular gece” hikâye çalışmasını örnek alarak değer düşüş kelimesine incelenmesi

Öz

Bu çalışmada Nietzsche'nin nihilizmi altındaki değerler sistemi tartışılmaktadır. Bu bağlamda Wolfgang Borchert'in “Ekmek” ve “Ama fareler uyurlar gece” adlı kısa öyküsündeki “ekmek” kavramı, Nietzsche'nin değer sistemi “nihilizm” bağlamında analiz edilmektedir. Toplum içinde yaşayan geleneksel ve modern insan için bazı değerlere bağlı kalmak bir nevi zorunluluktur. Bu çalışmanın amacı, incelenen iki eserin ortak motifi olan ekmek yoksa ne kadar kolay yalan söylenebileceğini göstermektir (bkz. Çöltü, 2014, 444-445). Örneğin, Wolfgang Borchert'in “Ekmek” adlı kısa öyküsünde, adam gizlice bir parça ekmek çalar. Bu davranış aslında hırsızlık olarak bilinir. Adamın sadece bir parça ekmek çalmakla kalmayıp, karısının güvenini de kaybettiği vurgulanmalıdır. Ekmeği Nietzsche nihilizminin değer sistemiyle ilişkilendirirseniz, ekmeğin toplumdaki değerin azalmasını simgelediği görülebilir. Savaş sırasında zor şartlar altında yaşam mücadelesi veren insanlar, ekmeğe yeni bir anlam vermekte, bunun için de bir yalana başvurmaktadırlar. Bu yalan günah olarak kabul edilir ve tövbeye yol açar. Bundan kurtulmak için insanın yeni değerler yaratması gerekir (bkz. Uluç, 2011, 107). Bu suçluluk, kişinin yaşamsal değerlere olan bağlılığını yitirerek suçluluk duymasına neden olmuştur. Bu bağlamda Nietzsche ıstırap söylemini dekadans (düşüş) içindeki bir söylem olarak görmektedir (Nietzsche, 2008, 85-86). Bu çalışmanın sonucu, Nietzsche'nin bu noktada insanları kendi iradeleriyle kendi hayatlarının sorumluluğunu almaya davet etmesi, her türlü bağımlılıktan kaçınarak kendi ayakları üzerinde durmaya davet etmesi ve çözüm olarak “üstinsan” önermesidir.

Anahtar kelimeler: Nietzsche'nin değerler sistemi "Nihilizm", bir değer olarak "Ekmek" terimi, Wolfgang Borchert'in kısa öyküsü

The description of the decline in value using the example of the narrative work by Wolfgang Borchert “The bread" and “But The rats sleep at night “using von Nietzsche's value system “Nihilism”

Abstract

In this work the value system under Nietzsche's nihilism is discussed. In this context, the term “bread” in Wolfgang Borchert's short story “Das Brot” and “The rats sleep at night” is analyzed in the sense of Nietzsche's value system “nihilism”. For the traditional and modern people who live in society, it is kind of a necessity to hold on to some values. The purpose of this work is to show that when there is no bread, which is the common motif of all two works examined, how easily lies can be told (cf. Çöltü, 2014, 444-445). For example, in the short story “Das Brot” by Wolfgang Borchert, the man secretly steals a piece of bread. This behavior is actually known as a theft. It should be emphasized that the man not only steals a piece of bread, but also loses the trust of his wife. If one connects the bread with the value system of Nietzsche nihilism, one can see that the bread symbolizes a decline in value in society. The people who struggled to survive under difficult conditions during the war give bread a new meaning, for which they also resort to a lie. This lie is considered sin and leads to repentance. To get rid of that, people have to create new values (cf. Uluç, 2011, 107). This guilt has made the person feel guilty by losing their attachment to vital values. In this context, Nietzsche regards the suffering

discourse as a discourse within decadence (decline) (Nietzsche, 2008, 85-86). The result of this work is that Nietzsche invites people at this point to take responsibility for their own life of their own volition, invites them to stand on their own two feet by avoiding all kinds of addictions and suggests the "superman" as a solution .

Keywords: Nietzsche's value system "Nihilism", the term "bread" as a value, short story by Wolfgang Borchert

Nihilismus und das Wertsystem in F. Nietzsches Philosophie

Der Nihilismus, das Endergebnis der Umwertung bisheriger Werte, ist die letzte logische Konsequenz der großen Werte und Ideale der europäischen Kulturgeschichte. Als solches ist es ein historisches Ereignis, das als unvermeidliches Schicksal der westlichen Kulturgeschichte kommt und geht, und deshalb müssen wir mit der Notwendigkeit leben und uns dieser stellen (vgl. Nietzsche, 1968: "Vorwort" § 2, 4).

Der Nihilismus ist das Ergebnis eines fehlerhaften Wertesystems, das durch die höchsten bisher höchsten Werte und Ideale festgelegt wurde, und eines falschen Wertesystems, das sich letztendlich selbst verschlechtert und auf vielen Ebenen des menschlichen Bewusstseins das Erleben von Nichts verursacht. Mit anderen Worten, es ist die charakteristische Wertkrankheit, die die Reife erreicht hat, die im neunzehnten Jahrhundert und in den folgenden zwei Jahrhunderten beschrieben werden kann.

Der Mensch ist in jeder Zeit und in jedem Alter mit der Situation konfrontiert, Werte neu zu bewerten und neue Werte zu suchen oder zu schaffen. Werte sind die Überzeugungen und Regeln, die unser Verhalten leiten. Sie sind die Grundsätze und Standards, die dazu dienen, die Angemessenheit, Wirksamkeit, Schönheit und Moral unseres Handelns und Verhaltens zu bestimmen. Wir entscheiden uns für Werte, die von anderen Menschen vorgeschrieben werden wie das Verhalten und Zweck.

In unserer Welt der Wahrnehmung und Erkenntnis stehen Fakten oder Fakten und Bedeutung und Werte als zwei getrennte Kategorien zusammen, die sich ergänzen. Unser ganzes Leben gewinnt an Bedeutung mit Bewertungsstilen wie gut und schlecht, richtig-falsch, schön-hässlich, Güte-Sünde (vgl. Hökelekli, 2011: 284-285).

Werte, die von Individuen besessen werden, spielen die Rolle von Kriterien bei der Wahl ihrer politischen oder religiösen Ideologien. Insofern wirken Werte bei der Bildung der gesamten Mentalität des Einzelnen. Das Individuum versucht, die Welt zu verstehen und die Ereignisse in seinem sozialen Umfeld durch die durch den Einfluss von Werten gebildete Denkweise zu verstehen (vgl. Hökelekli, 2011: 285; Yaman, 2012: 24-25). Die heutige Ethik behauptet, dass alle menschlichen Handlungen, Entscheidungen mit den Werten zusammenhängen, die sie bestimmen (vgl. Anğ, 2000: 159-160).

In jedem Bereich, in dem Menschen zusammenleben, gibt es Regeln und damit Werte. Ein von Werten isoliertes soziales Leben ist undenkbar. Wir entdecken Werte in unseren Beziehungen zu anderen und der Umwelt, und durch Werte erkennen wir die Dimensionen unseres eigenen Seins und unserer Identität. Für die traditionellen und modernen Menschen, die in der Gesellschaft leben, ist es eine Art Notwendigkeit, an einigen Werten festzuhalten. Denn es sind diese gemeinsamen Werte, die das soziale Leben ermöglichen (vgl. Toku, 2002:101-113, 101-102; Hökelekli, 2011:285 et al.). Das Hauptmerkmal des Wertbegriffs; Dies liegt daran, dass es fast immer eine vorherige Genehmigung bedarf, die definiert und erklärt werden muss, damit ein bestimmtes soziales Leben sein kann.

Aus Sicht des modernen Individuums kommt jedoch für Werte kein historisch-sozialer Hintergrund in Frage. Ein Individuum wird zu dem, was er für sich selbst wählt. Ein auf diese Weise isoliertes Individuum ist sowohl völlig allein als auch allem fremd (vgl. Toku, 2002: 111).

Der moderne Mensch, der aus dem Bruch mit der Tradition hervorgegangen ist, ist ein Weltmann, das heißt er ist weltlich, der sein Leben nicht nach irgendwelchen heiligen Lehren, sondern nach seinem eigenen Verstand organisiert. Er wird als Individuum betrachtet, weil er denkt, dass er die Anordnung des Lebens auf der Grundlage von Rationalität, mit seinem eigenen Verstand und seinen eigenen Erfahrungen aufbauen wird (vgl. Toku, 2002: 101-102).

Nietzsche symbolisierte den Nihilismus, den er als „die Entwertung der höchsten Werte" definierte, mit dem Satz „Gott ist tot". Nietzsche will mit diesem Ausdruck erklären, dass der Mensch seinen Sinn in der Welt verloren hat und alles sinnlos geworden ist. Menschen werden in die Wertlosigkeit gezerrt und diese Situation schafft ein ernsthaftes Problem für die Zukunft der Menschen.

Aus diesem Grund präsentiert Nietzsche den Übermenschen als Existenzweise. Mit dem Übermenschen malt er ein Porträt eines neuen Menschentyps und macht ihn zum ultimativen Ziel des Menschen. Nietzsche weist mit dem Übermenschen, den er anvisiert, auf eine besondere und andere Person hin.

Er ist von der Herde abhängig und gehorcht keiner fremden Gewalt. Er hat seinen eigenen Weg und seine eigenen Gedanken und Bewertungen.

Die Bedeutung der Erde ist der Übermensch, der der Erde eine Bedeutung beimisst. Diese Bedeutung, kommt zum Vorschein, indem es dem Leben und der Realität neue Bedeutungen hinzufügt.

In diesem Sinne ist der Übermensch der Bewerter des Lebens. Es fügt dem Leben nicht nur neue Werte hinzu, die den Wert des Lebens steigern; er ist ein Mensch, der die endlose Wiederkehr des Daseinskreises begreift (vgl. Türkyılmaz 2016: 123).

Nietzsche beschreibt die Herde wie folgt: Es bezieht sich auf Menschen mit schwacher Veranlagung. Da sie den Schwierigkeiten des Lebens ausgesetzt sind, brauchen sie andere, um zu überleben und solidarisch zu existieren (vgl. Gökalp 2014: 118). Sie haben keine eigenen Werte oder Gedanken.

Wir müssen frei sein, damit wir nicht dazu verdammt sind, nach der nihilistischen Moral zu leben, die uns lehrt, wie ein Lasttier nach traditionellen Werten zu leben. Der freigeistige Mensch lebt sein eigenes Leben, befreit von seinen Fesseln, indem es Entscheidungen darüber treffen kann (vgl. Nietzsche, 2007: 18-19).

Nachdem das Wertsystem „Nihilismus" von Nietzsche erläutert wurde, wird in diesem Abschnitt in den Werken von Wolfgang Borchert „Das Brot" und „Nachts schlafen die Ratten doch" der Wertbegriff aus der Perspektive Nietzsches analysiert.

Wert in der Nachkriegszeit und Nachkriegsliteratur

Das Ereignis in Wolfgang Borcherts Kurzgeschichte „Das Brot" ist ein Ereignis, das stattfindet, sobald der Krieg vorbei war. Brot war nach dem Krieg knapp und das verfügbare Brot war gleichmäßig verteilt. Sogar Brotscheiben sind so kostbar, dass sie in Zahlen verteilt werden. Hier sehen wir den Verlust menschlicher Werte, denn aufgrund der hohen Wertschätzung der Arbeit sind die Gläubigen bereit zu

lügen, um noch ein Stück Brot zu essen. Es gibt Werte, die sich im menschlichen Wesen nicht ändern und sich unter den Bedingungen des Tages und der Gesellschaft nicht verschlechtern (Sezer, 2011), aber in dieser Geschichte gibt es Menschen, die bereit sind zu lügen, um ein Stück Brot zu essen. Werte, die sich unter ihren Bedingungen nicht verschlechtern, unterliegen leider einer entwerten.

Das Brot, das fast so alt ist wie die Geschichte des Menschen und seit der Antike in jeder Kultur als Grundnahrungsmittel des Menschen gilt, hat auch eine Bindungskraft zwischen den Menschen. Brot hat seinen Wert verdoppelt, insbesondere in Zeiten von Hungersnot und Krieg, und hat sich als das begehrteste Lebensmittel herausgestellt (vgl. Çöltü, 2014: 431).

Im wirklichen Leben und in der Literatur ist das Bild des Brotes der essentielle Nährstoff, der das Leben erhält. Brot, das Symbol für Essen, Leben und Teilen, hat einen befriedigenden und heiligen Platz in der Geschichte der Menschheit. Brot repräsentiert nicht nur das Grundnahrungsmittel der Menschheit, sondern auch das Recht der gesamten Menschheit, die Tugend der Arbeit, die Freude am Leben und die Hoffnung auf das Leben (vgl. Gardin & Olorenschaw, 2014: 200-201).

In der Kurzgeschichte „Das Brot" von Wolfgang Borchert stiehlt der Mann heimlich ein Stück Brot. Dieses Verhalten wird eigentlich als ein Diebstahl gekennzeichnet. Hierbei ist zu betonen, dass der Mann nicht nur ein Stück Brot stiehlt, sondern auch das Vertrauen seiner Frau verliert. Wenn man das Brot mit dem Wertsystem von Nietzsche Nihilismus verbindet, kann man erkennen, dass mit dem Brot ein Wertverfall in der Gesellschaft symbolisiert wird.

Die Menschen, die während des Krieges unter schwierigen Bedingungen ums Überleben kämpften, geben das Brot eine neue Bedeutung, für die sie auch zu einer Lüge greifen. Diese Lüge gilt als Sünde und führt zu Reue. Um das loszuwerden, müssen die Menschen neue Werte schaffen. Damit neuer Wert geschaffen werden kann, muss er sich von den korrupten Werten erlösen (vgl. Uluç, 2011: 107).

Die Werte, die das Leben sichern, haben nach Nietzsche ihren Wert verloren, stehen nicht auf soliden Fundamenten und machen somit ein edles Leben unmöglich. Denn bestehende Werte werden von schwachen, machtlosen Menschen bestimmt und davon abhängig gemacht, was für die geistig Armen funktioniert. Eigenschaften wie Sympathie, Demut und Mitgefühl werden zur Tugend erhoben, Gleichheit wird verherrlicht und das starke und unabhängige Individuum wird als gefährlich und böse angesehen. Eine solche Situation soll Menschen und Leben verfälschen. Ist die lebenserhaltende Wertestruktur zusammengebrochen, ist eine Neubewertung der Werte unumgänglich. Nietzsche lädt an dieser Stelle dazu ein, aus eigenem Willen Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen, lädt dazu ein, durch Vermeidung aller Arten von Süchten auf eigenen Beinen zu stehen und schlägt als Lösung den „Übermenschen" vor.

So hat er ihm beigebracht, nach den Werten zu leben, die andere geschaffen haben, und er versklavt die „Herdenseele" als Lasttier, ein „Kamel". Auf der anderen Seite kann „Übermensch" aufhören, ein „Kamel" zu sein und mit Perspektiven statt als Geist neue Werte schaffen. (Gökalp 2014: 118).

Sie haben keine eigenen Werte oder Gedanken. Für die Herdenmenschen wurden alle Werte und alles, was mit Menschen zu tun hat, ausgewertet. Alles, was ein Mensch tun muss, ist nach diesen zu leben und sein Handeln nach diesen Werturteilen auszurichten. Er ist sich nicht einmal bewusst, dass er frei sein kann, wenn er sich bestehenden Werturteilen unterwirft (Kuçuradi 2009: 27).

All diese negative Verhalten, mit den die Menschen auseinandersetzen müssen, verursachen solche emotionale Verhalten, das alles, was bekannt, geglaubt und vertraut ist und für eine Familienbeziehung wichtig erscheinen zerstört wird. Da denn Begriff „Brot" einen hohen Stellenwert und eine neue Bedeutung zugeschrieben wird, greifen die Menschen z.B. zu Lügen, dies führt dazu, dass die Menschen sich schuldig fühlen. Dadurch wird der Werte die für das Leben wichtig erscheinen verloren zu sein und leider führt dies zu einem Wertverfall um dies zu vermeiden sollten die Menschen von den korrupten Werten sich erlösen nur so können die Menschen sich frei bewegen und Entscheidungen die für ihre Leben wichtige erscheinen treffen. Es liegt leider keine Werke die zu diskutierenden sprachliche Elements "Brot" von Nietzsche beschreibt, aber man kann von der oben erwähnten Aussage ausgehen und das Brot aus Sicht des Wertsystems „Nihilismus" von Nietzsche betrachten werden kann.

Wolfgang Borchert (Leben, Werke und Wirkung in der Nachkriegsliteratur)

Im Weiteren wird in diesem Abschnitt zunächst kurz auf das Leben von Wolfgang Borchert eingegangen. Borchert ist einer der bekanntesten Autoren der Trümmerliteratur, einem nach dem Zweiten Weltkrieg entstandenen Literaturgenre. Obwohl er früh gestorben ist, gilt er als wichtiger Vertreter der Trümmerliteratur. Trümmerliteratur zeigt sich in einer Struktur, die mit der Zerstörung zusammenfällt, die sie sowohl in Siedlungen als auch bei Menschen im Zusammenhang mit der Niederlage Deutschlands durch den Zweiten Weltkrieg verursacht hat. Dieser Ausdruck manifestiert sich als einfacher und untertriebener Ausdruck in der Literatur.

Dieser Ansatz ist in Borcherts Werken häufig zu beobachten. Borcherts Geschichten tragen Spuren von Lebenserzählungen, häufig wird das Erlebte wiedergegeben. Dazu gehören seine Kindheitserinnerungen sowie die unmenschlichen Landschaften, denen er im Krieg begegnet ist. Die Helden seiner Geschichten, die unter körperlichen Schmerzen leiden und Opfer eines Krieges sind, versuchen, einen Sinn im Leben zu finden, stehen aber immer wieder vor dem Abgrund. Der Hunger wird auch als einer der negativen Aspekte des Krieges hervorgehoben, die in Borcherts Geschichten häufig vorkommen. Das Bild, das den Hunger in Borcherts Geschichten verkörpert, ist hauptsächlich das Brot. Zu dieser Zeit fehlte den Menschen ein kleines Stück Brot (vgl. Borchert, 1998: 129).

In der gesamten Geschichte der Menschheit haben Kriege tiefe Wunden hinterlassen, die nicht geheilt werden können, sowohl in der Gesellschaft als auch im Einzelnen. Obwohl in den offiziellen Aufzeichnungen angegeben ist, dass es zwischen 1941-1945 stattfand, begann es, als Adolf Hitler 1939 der nationalsozialistischen Armee befahl, in die Tschechoslowakei und Polen einzumarschieren (vgl. Hawes, 2019: 193.) und während des sechsjährigen Krieges kamen mehr als 40 Millionen Menschen ums Leben. Tatsächlich erlitten in der Fortsetzung der Unterdrückung und Verfolgung, die 1933 begann, als der Zweite Weltkrieg 1945 endete, Millionen von Menschen körperliche und moralische Verletzungen. So wie Hunger, Elend und Armut die Menschen zerstörten, so ließ die Zerstörung in deutschen Städten, die nicht Stein auf Stein blieb, die Menschen dieser Zeit fast mit dem Nichts konfrontiert (vgl. Çalışkan, 2020: 28.-29.)

Wolfgang Borchert zählt zu den wichtigsten Vertretern der Ruinenliteratur. Wichtig ist Borchert unter anderem, dass er zu den Pionieren des seit 1945 in Deutschland verbreiteten Genres der Kurzgeschichte gehört sowie seine Erfahrungen in seiner Autobiografie (vgl. Erkurt, 2021: 114).

Wolfgang Borchert, der die schönsten Zeiten seines kurzen Lebens im Dreieck Schlachtfeld, Gefängnis und Krankenhaus verbrachte, schrieb bis zum letzten Moment weiter, solange es seine Krankheit zuließ.

In seinen Arbeiten machte er deutlich, dass die Zerstörungskraft des Krieges nicht nur an den Fronten, sondern auch in den Innenwelten der Menschen erlebt wird und irreversible Verluste verursacht. Die Zurückgebliebenen mussten mit Arbeitslosigkeit und Armut kämpfen, um zu überleben und die tiefe Traurigkeit der nach dem Krieg verlorenen Leben zu verkraften. Als Folge sozialer Probleme wie zunehmender Hungersnot und Hunger begann ein Existenzkampf (vgl. Zengin, 2001: 3).

In diesem Existenzkampf ist jeder, egal ob Mann oder Frau, bemüht, seinen Teil zu erfüllen (vgl. Gülseren, 2001: 134)

Der Krieg beeinflusst auf unterschiedliche Weise das Leben: Eine davon ist die Familienbeziehung. Borchert betont diese Seite in seinen Kurzgeschichten des Öfteren, wo er die Familienbeziehung in den Focus legt. In diesem Rahmen handeln Borcherts Kurzgeschichten zumeist um die gesellschaftliche Krise und die Probleme der Gesellschaft verbunden mit der Nachkriegszeit (vgl. Alwan, 1995: .1-10). In diesem Zusammenhang wird in nächsten Teil auf die näheren Bezugspunkte eingegangen.

Nach das Leben von Wolfgang Borchert in diesem Abschnitt beschrieben wurden ist wird in dem nächsten Abschnitt die Analyse der Werke ‚Das Brot' und ‚Nachts schlafen die Raten doch' eingegangen.

Analyse der Werke ‚Das Bot' und ‚Nachts schlafen die Raten doch'

Die Kurzgeschichte *„Das Brot" (*Töteberg, Schindler, 2009: 320-322) wurde erstmals im November 1946 in der Hamburger Freie Presse veröffentlicht (Borchert, 2009: 538).

Eine Frau erwacht mitten in der Nacht zu einer Stimme. Sie findet ihren Mann in der Küche, wo Krümel darauf hindeuten, dass er sich heimlich ein Stück Brot abgeschnitten hat. Der Mann weigert sich jedoch und versucht zu verbergen. Am nächsten Tag beschloss sie sogar, auf ihre Brotscheiben zu verzichten, die sie für sich selbst zur Seite gelegt hatte. In der Geschichte selbst gibt es keinen Hinweis darauf, dass dies in der Nachkriegszeit geschah: Der Leser muss selbst verstehen, dass es eine Zeit ist, in der Hunger herrscht und Essen rational ist, weil dies der einzige Weg ist, Die Zählung zu erklären der Brotscheiben […] (vgl. Groβ, 1995: 47).

Die Handlung der Kurzgeschichte ist wieder Teil der Alltagswelt und stellt gleichzeitig eine kollektive Erfahrung nach dem Krieg dar. Der Titel ist prägnant, einfach angeblich als zwecklos bezeichnet, aber in diesem Fall ist ein Stück Brot in der Geschichte ein wichtiges Symbol (vgl. Borchert, 2009: 320).

*„Plötzlich wachte sie auf" (*Borchert, 2009: 48).

Wie so oft in Borchert beginnt die Geschichte ganz plötzlich. Zuallererst kann das Wort „plötzlich" den Leser buchstäblich verwirren (vgl. Borchert, 2009: 320).

Das Aufwachen der Frau ist jedoch nicht nur der Tatsache geschuldet, dass in der Küche jemand gegen einen Stuhl gestoßen hatte (vgl. Borchert, 2009: 320).

Somit hat es keine Relevanz, ob dort ein Grund für das Aufwachen gab, sondern wird als ein Stil der Kurzgeschichte dargelegt. „Ein metaphorisches Erwachen […]. Plötzlich musste sich die Frau auch der Tatsache stellen, dass sie von ihrem Ehemann hintergangen wird" (vgl. Groß, 1995: .48). Als sie die Semmelbrösel auf der Tischdecke sah, begriff sie sofort die Situation und ihre Enttäuschung wurde deutlich: *„Sie fühlte, wie die Kalte das Fliesen langsam an ihre hochkrocht"* (Borchert, 2009:.320f.).

Es stellt sich heraus, dass es nicht nur um eine Scheibe Brot geht, sondern auch um den Hunger, der sie gleichermaßen plagt. Wichtig war hier die Beziehung zwischen dem Paar (vgl. Borchert, 2009: 320).

„Sie sah ihn nicht an, weil sie es nicht ertragen konnte, dass, ihr Mann sie anlog. Er hat gelogen, nachdem er neununddreißig Jahre verheiratet war" (Borchert, 2009: 320).

Das Vertrauen der Ehepartner scheint zerstört worden zu sein: *„Die Liebe, die sie einst verband, scheint verschwunden zu sein" (*vgl. Borchert, 2009: 320f). Das Elend des Paares liegt also vor der Erzählung, aber die Reaktion der Frau zeichnet letztendlich ein anderes Bild der Ehe.

„Es zeigt, dass hier Platz für eine neue Art von Liebe ist. Es beinhaltet Mitgefühl und Entsagung" (vgl. Elm, 1996: 263-279). Der Mann verrät seine Frau aus einem unerträglichen Notfall und belügt sie, weil er sich dafür schämt.

Aber die Frau offenbart sie nicht und weist auf seinem Fehler nicht hin, weil sie *„die Not ihres Manns sieht, nicht das Brot" (*vgl. Bräutigam, 1959: 392-398).

„Sie kommt ihm zu Hilfe" (Borchert, 2009: 321) und sie akzeptiert seine Lüge, obwohl sie ihn und die Situation durchschaut hat. Sie will ihn nicht in Verlegenheit bringen, und *„es ist ihre Größe, die Zerbrechlichkeit ihres Mannes zu sehen und sie auch als solche zu akzeptieren"* (vgl. Groß, 1995: 49).

Gleichzeitig wird deutlich, dass sich die Situation auf die Beziehung belastet. Infolge des Krieges ist das Alltagsleben nicht mehr so wie früher. Es fordert viel von den Menschen: Entsagung, Verständnis, Toleranz. Die Frau ist die Heldin des schmerzhaften Alltags, weil sie zugunsten des anderen aufgibt, ohne etwas dafür zu verlangen" (vgl. Winter, 2000: 24). Diese Fähigkeit bringt die Frau zu einem Punkt, an dem sie sich der Bedürfnisse ihres Mannes bewusst wird und ihr darüber hinaus helfen möchte.

Am nächsten Tag, als sie ihn ihr Brot anbietet, wird die Größe der Last noch einmal offenbart: *Der Mann beugt sich tief auf seinen Teller, die Frau fühlt Mitleid* (Borchert, 2009: 322).

Ehepartner schämen sich für einander (vgl. Groß, 1995: 49). Und doch: „Scham bedeutet hier, den anderen nicht verletzen zu wollen und ihn trotz seiner Hinfälligkeit zu respektieren (vgl. Groß,1995: 49). Somit kann in jedem Fall ein positives Bild der Beziehung zwischen dem Ehepaar gezeichnet werden.

Dies deutet auf "einen Akt der Liebe oder Menschlichkeit in einer Welt hin, die von zerstörerischen Kräften beherrscht wird" (vgl. Groß, 1995: 49). Die Geschichte zeigt, dass zwischenmenschliche Beziehungen nicht einfach gesehen werden können (vgl. Winter, 2000: 24). Die Edelsteinaussagen besagen, dass sich aus Sicht der Frau jemand, der sich an einem anderen Ort befindet als die Interessen des Ehepaares, als sehr alt wahrnimmt (vgl. Borchert, 2009: 320).

Borchert verwendet grundsätzlich einfache, kurze Hauptsätze. Dadurch entsteht an manchen Stellen des Textes ein fast ironischer Effekt:

„Sie standen sich im Hemd gegenüber. Nachts. Um halb drei. In der Küche" (Borchert, 2009:320).

Dieser Effekt unterstreicht, dass die Situation für beide Charaktere absurde Züge hat. Der Mann fühlt sich ertappt, weil er denkt, seine Frau schläft fest. Die Frau hingegen ist vom Verhalten ihres Mannes enttäuscht und will wie er aus der Situation fliehen (vgl. Borchert, 2009: 320).

Das Ergebnis wird offengehalten und gibt dem Leser so Raum, sich eine Meinung über die Situation zu bilden (vgl. Groß, 1995:47). Die Kürze der Erzählungen von Wolfgang Borchert und ihre Fokussierung auf die Gegenwartsrealität wird immer als beispielhaft für die Nachkriegsliteratur angesehen (vgl. Meyer 2004: 112).

Im Werk „Nachts schlafen die Ratten doch" 1945 spiel das Bild des Brotes ebenfalls eine wichtige Rolle. Das Bild des Brotes, das für das Kind ein Werkzeug zu sein scheint, um am Leben festzuhalten und die Aufgabe zu erfüllen, die es erworben hat, kann auch als Ziel an sich betrachtet werden (vgl. Borchert, 1998: 303). Der Krieg zerstört die Welt des Kindes: Dinge, Menschen und trifft mit der gleichen Wucht auch auf die Seele der noch am Leben gebliebenen Kinder. Der Krieg stiehlt die Kindheit der Kinder und untergräbt seine kindliche Beziehung zu und zwingt ihn, unaussprechliche Schrecken zu sehen. Realität und Menschen. Auch Sie sind gezwungen, aus der Sicht des Erwachsenen zu sehen. Der alte Mann in der Geschichte sucht weder nach tröstenden Worten für den Jungen noch auf seine selbst auferlegte Pflicht zu verzichten. Stattdessen findet es einen Weg, Jürgens großes Opfer nicht mindert, das Kind jedoch wieder in den Lebensraum zurückführt, dem er eigentlich zugehören sollte (vgl. Giachino, 2000: 1-5).

In dieser Studie sehen wir, wie leicht sich menschliches Verhalten ändern kann, wenn kein Brot vorhanden ist, was das gemeinsame Motiv aller zwei von uns untersuchten Werke ist, und wie leicht Lügen erzählt werden können. Mord kann begangen werden, Liebe und Respekt werden erschüttert und das Verantwortungsbewusstsein verschwindet. Die Negativitäten, mit denen Menschen in Kriegszeiten konfrontiert sind, verursachen solche emotionalen Depressionen, dass alles, was bekannt, geglaubt und vertraut ist, sofort verschwinden kann. Das Individuum, das die Negativität des Krieges erlebt, zeigt unerwartete Verhaltensweisen, um zu überleben, indem es alle moralischen Werte akzeptiert (vgl. Çöltü, 2014: 444-445). Außerdem ist Brot in der Kurzgeschichte „Nachts schlafen die Ratten doch" ein wichtiges Symbol.

Wir sehen, dass Jürgen den Stein hebt darunter liegt ein halber Laib Brot. (vgl. Borchert, 1998:217). Jürgen versteckt das Brot unter dem Stein, weil selbst ein Stück Brot in der Armut des Krieges kostbar ist, und wenn er hungrig wird, isst er es, um zu überleben. Das Bild des Brotes, das für das Kind ein Werkzeug zu sein scheint, um am Leben festzuhalten und die von ihm erworbene Aufgabe zu erfüllen, kann auch als Selbstzweck angesehen werden (vgl. Uluç, 2011: 102-104).

Durch den Krieg verloren die Menschen das Vertrauen zu einander. Der Krieg erschüttert zutiefst die Seele der Menschen, die den Krieg erlebt haben. In einer unmenschlichen Trümmerwüste umgehen von Tod und Hoffnungslosigkeit, versucht man dem kleinen Jungen ein Stück und ein Schimmer Lebensfreude zu geben (vgl. Uluç, 2011: 102-104). Alle Werte der ein Mensch besitzt, führte die Werte zu einem Verfall. Nachdem Krieg versuchen die Menschen, die den Krieg überlebt haben die Werte am Leben zu erhalten.

Sie sind die höchsten Werte, die allem, was existiert, und insbesondere dem menschlichen Leben Wert und Bedeutung verleihen. Aber die Welt dieser höchsten Werte war und wird niemals sein. Was nützen diese höchsten Werte, wenn sie nicht verwirklicht wurden und niemals verwirklicht werden, mit anderen Worten, wenn sie nicht die Gewissheit, den Weg und die Mittel zur Verwirklichung des festgelegten Zwecks bieten? (vgl. Heidegger, 2001: .23)

Ist es in diesem Fall nicht erforderlich, "alle Werte neu zu bewerten"? In der Umgebung, in der solche Fragen gestellt werden, fühlt sich das Gefühl am besten an, dass alles bedeutungslos und leer ist.

Die Menschen, die während des Krieges unter schwierigen Bedingungen ums Überleben kämpften, geben das Brot eine neue Bedeutung, für die sie auch zu einer Lüge greifen. Diese Lüge gilt als Sünde und führt zu Reue. Um das loszuwerden, müssen die Menschen neue Werte schaffen. Damit neuer Wert geschaffen werden kann, muss er sich von den korrupten Werten erlösen.

Somit kann sich die Person nicht als „stark" fühlen. Moral, die durch das Gewissen zu Schuld führt, sah den Menschen als Dauerschuldner. Diese Schuld, hat dazu geführt, dass sich die Person schuldig fühlt, indem sie ihre Bindung an lebenswichtige Werte verlieren. Nietzsche betrachtet in diesem Zusammenhang den Leidensdiskurs als einen Diskurs innerhalb der Dekadenz (Verfall). Nach ihm ist Reue „eine tiefe Krankheit, an der der Mensch unter dem Druck der rigoroseren Veränderungen leidet, die er je erlebt hat." Neben der Reue ist die bisher größte Schneekrankheit aufgetaucht. Reue ist ein Krieg gegen den idealen Menschen, ein Ausdruck seiner Opposition gegen die menschlichen Instinkte (vgl. Nietzsche, 2008: 85-86). Der Autor Wolfgang Borchert beschreibt Hunger und Armut mit dem Begriff Brot. Armut führt dazu, dass man auf den Landweg zurückgreift. Er betont, dass Brot die wichtigste Grundlage für die Lebens- und Überlebensfähigkeit der Menschen ist.

Schlussfolgerung

Man kann ausgehend von den Werken „Das Brot" und „Nachts schlafen die Ratten doch" sagen, dass der Begriff ‚Brot' verbunden mit Nachkriegszeit einen bestimmten Stellenwert innerhalb der Gesellschaft einnimmt. Parallel zu diesem Werk waren nach dem zweiten Weltkrieg die Vorräte knapp und das verfügbare Brot war ungleichmäßig verteilt, was das Leben in Deutschland von tiefsten beeinflusste. Diese Seite des Zweiten Weltkrieg wird von Borchert ohne es direkt anzudeuten in seinen Werken veranschaulicht (Özlem, 2004, 170).

Der Mann stiehlt heimlich ein Stück Brot. Dieses Verhalten wird eigentlich als ein Diebstahl gekennzeichnet. Hierbei ist zu betonen, dass der Mann nicht nur ein Stück Brot stiehlt, sondern auch das Vertrauen seiner Frau verliert. Wenn man das Brot mit dem Wertsystem von Nietzsche Nihilismus verbindet, kann man erkennen, dass mit dem Brot ein Wertverfall in der Gesellschaft symbolisiert wird.

Im zweiten Krieg hatte Brot gewisse Werte, weil Brot damals sehr knapp war oder es kein Brot gab. Brot wird heute weniger geschätzt als in der Kriegszeit, so dass man sagen kann, dass Brot im Wertesystem Nietzsches an Wert verliert und zu einem Wertverfall führte. Der Wert eines Brotes hängt davon ab, wie die Lage in einer Gesellschaft ist. Da Brot im Zweiten Weltkrieg sehr wertvoll war, verleiht Brot vor allem dem menschlichen Leben Wert und Bedeutung zu (vgl. Uluç, 2011: 107).

Am Ende der Studie wurde festgestellt, dass dem Begriff „Brot" in Kriegszeiten ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Nach Nietzsches Wertesystem „Nihilismus" soll Werten wie dem Begriff Brot kein hoher Stellenwert beigemessen werden, und Werte können für Menschen, die auch mit der Nachkriegszeit in Verbindung gebracht werden, zu schwierigen Verhältnissen führen und verursacht soziale Krisen und Probleme. Denn dort bekommt der Begriff „Brot" eine neue Bedeutung, was dazu führt, dass die Menschen für Brot manchmal sogar zu Lügen greifen müssen. Um nicht zu Lügen müssen die Menschen von den Werten, die für das Leben der Menschen als Last gesehen wird sich befreien.

Ich will damit betonen, dass man sich nicht an bestimmte Werte festhalten sollte, denn die Menschen oder auch die Gesellschaft können nicht frei handeln, weil sie an bestimmten Werten gebunden sind und sie nicht brechen können. Um diese Werte loszuwerden, müssen die Menschen Mut zu sich selbst finden, damit Sie sich von diesen Werten befreien können.

Das Ergebnis dieser Arbeit ist, dass Nietzsche an dieser Stelle die Menschen einlädt, aus eigenem Willen Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen, lädt dazu ein, durch Vermeidung aller Arten von Süchten auf eigenen Beinen zu stehen und schlägt als Lösung den „Übermenschen" vor. Die Menschen sollen von diesen Traditionen sich befreien und sein Leben nicht an irgendwelchen heiligen Lehren, sondern seinem eigenen Verstand einsetzen und seinen eigenen Leben selber bestimmen, wie sie ihre Leben fortfahren wollen. Diese heiligen Lehren führen dazu, dass die Wert in der Gesellschaft zu einem Wertverfall führen können um dies zu vermeiden sollten die Menschen von diesen Traditionen loswerden und seinen eigenen Leben selber gestalten und neue Werte bilden die für ihre Leben wichtig erscheinen.

Quellenverzeichnis

Alwan, B. (1995). Journal of the College of Languages Issue 35, Die Wirkungen der Nachkriegsliteraur Die Kurzgeschichte " Das Brot" von Wolfgang Borchert als Beispiel Eine analytische Studie, 1-10.

Anğ, T. (2000). "Felsefi Antropoloji Açısından Din ve Ahlak". B. A. Armağanı, (Hazırlayanlar: B. Çotüksöken, D. Özlem). (s. 159-160). İstanbul: İnkılap Yayınları.

Aşık. B.; Erkurt, G. Ş. (2021). Wolfgang Borchert'in Seçili Öykülerinde Empati Olgusunun Anima ve Animus Arketipleri ile Habitus Kavramı Bağlamında Çözümlemesi, Kare, Özel Sayı (2021): 49-64.

Baumann. J. (2017). „Einfachwerden". Kurzgeschichten der ‚jungen Generation' in der deutschen Nachkriegszeit. A thesis presented to the University of Waterloo and the Universities Mannheim in fulfilment of the thesis reqirement for the degree of Master of Arts in Intercultural German Studies Waterloo, Ontario, Canada / Mannheim, Germany.

Borchert, B. (1998). Das Gesamtwerk , (s. 129-303). Rowohlt Verlag.

Borchert, W. (2009). Das Brot Das Gesamtwerk. Hrsg. von M. Töteberg und I. Schindler. 4. Auflage. (s. 320-322). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Borchert, Wolfgang (2009). Das ist unser Manifest. Das Gesamtwerk. Hrsg. von M. Töteberg und I. Schindler. 4. Auflage. (s. 527-530, 538). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Böll, H. (1963). Die Stimme Wolfgang Borcherts. In: Böll, Heinrich: Hierzulande. Aufsätze zurzeit. (s. 135-140). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Bräutigam, K. (1959). Äußere und innere Wirklichkeit in Borcherts Kurzgeschichte „Das Brot". In: Die pädagogische Provinz 13, 392-398.

Çetin, S.(2021). Evrim Ağaç. https://evrimagaci.org/nietzsche-ustinsan-ubermensch-ve-evrim-darwin-nietzschenin-felsefesini-nasil-etkiledi-7856. Stand: 10.11.2021.

Çevikbaş, S. (2010). Nietzsche ve Nihilizm Kalkanına Yaşamın Yadsınmasını Kazımış Olan Bir Felsefe, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (1), 25-40.

Çöltü İ. (2014). Wolfgang Bochert'in "Das Brot"(Ekmek), W. Dietrich Schnurre'nin "Auf der Flucht" (Kaçarken) ve L. Rinser'in "Die Rote Katze" (Kırmızı Kedi) Adlı Kısa Öykülerinde "Ekmek" Motifinin İhanet, Suçluluk, Yalan, Adalet ve Cinayet Bağlamında İrdelenimi, Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Uluslararası Savaş ve Edebiyat Sempozyumu) Y. Daşcıoğlu, Sakarya: Aralık, 431-433- 445.

Elm, T. (1996). Draußen vor der Tür. Geschichtlichkeit und Aktualität Wolfgang Borcherts. In: „Pack das Leben bei den Haaren". Wolfgang Borchert in neuer Sicht. Hrsg. von Gordon Burgess und

Hans-Gerd Winter. Hamburg: Dölling und Galitz (= Schriftenreihe der Hamburgischen Kulturstiftung, Bd. 5). 263-279.

Erkurt, G. Ş.(2021). Savaş Sonrası Alman Edebiyatı- Hermeneutik ve Alımlama Estetiği Odaklı Karşılaştırmalı Çözümlemeler. Konya: Çizgi Kitabevi,114.

Gardin, N. Olorenschaw, R. (2014). Larousse Semboller Sözlüğü, (çev. A. Beyza). (s. 200-201). İstanbul: Pasifik.

Giachino, A.M. (2000). Wolfgang Borchert. Nachts schlafen die Ratten doch, Germanistik an der Universität von Turin in Italien.

Gökalp, N. (2014). İnsan Felsefesi. (s. 118). Ankara: Nobel Akademik.

Große, W. (1995). Wolfgang Borchert. Kurzgeschichten. Interpretationen von Wilhelm Große. Hrsg. von K. M. Bogdal und C. Kammler. München: Oldenbourg (= Oldenbourg Interpretationen, Bd. 30, 47,-49.

Gschwend. G. (2000). Pathogramm von Nietzsche aus neurologischer Sicht. In: Schweizerische Ärztezeitung 45–48.

Gülseren, Ş. (2001). "Eşduyum (Empati): Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme", Türk Psikiyatri Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 2, 133-145.

Hawes, J.(2019). Kısa Almanya Tarihi, Çeviren: Yavuz Alogan. İstanbul: Say, 193.

Heidegger, M. (2001). Nietzsche'nin Tanrı Öldü Sözü ve Dünya Resimleri Çağı, (çev. L. Özşar). (s.1-,23).Bursa: Asa Kitabevi,

Hökelekli, H. (2011). Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi, İstanbul: Timaş, 284-285.

Kırmızı, B. (2016). Wolfgang Borchert'in Kısa Hikâyeleri Üzerine Bir İnceleme, Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, Güz Sayısı, Sayı: (2), 1-10, 13-15.

Kuçuradi, İ. (2009). Nietzsche ve İnsan, (s.27). Ankara Türkiye Felsefe Kurumu.

Meyer, A. R. (2014). Die deutschsprachige Kurzgeschichte. Eine Einführung, Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 54), 112.

Nietzsche. F. (1968). The Will to Power, Trans. Walter Kaufmann-R. J. Hollingdale, New York: Vintage Books, " Preface", Drittes Kapitel Esler ve yeni Levhalar, (1972), 233, Vorwort, § 2-4, 13, 466-853.

Nietzsche, F. (2000). Ecce-Homo. Zitiert nach G. Colli, M. Montinari (Hrsg.): Kritische Studienausgabe, Bd. 6, dtv/de Gruyter, Berlin/München/New York: 1999, 268, vgl. G. Schanz, „Rasse" und „Züchtung" bei Nietzsche, Berlin: De Gruyter Verlag,106–114. https://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Nietzsche. Stand. 04.11.2021.

Nietzsche, F. (2007). İnsanca, Pek İnsanca I. (Çev. M. Tüzel). (s.18-19). İstanbul: İthaki.

Nietzsche, F. (2008). Ahlakın Soykütüğü Üstüne. (Çev. A. Yarbaş). (s. 85-86). İzmir: İlya.

Nietzsche, F. (2010). Güç İstenci. (Çev. N. Epçeli).(s. 31-32). İstanbul: Say.

Özlem, D. (2004). Etik; Ahlak Felsefesi. İstanbul: İnkılap, S. 170.

Sezer, S.(2011): Kurtulmanın Bedelleri, Radikal Kitap.

Toku, N. (2002). "Değerlerin Dilemması: Sübjektiflik ve Objektiflik", Bilgi ve Değer. (Ed. Ş. Yalçın). (s. 101-113). Ankara: Vadi.

Töteberg, M. (2009). Nachwort. In: Borchert, Wolfgang: Das Gesamtwerk. Hrsg. von Michael Töteberg und Irmgard Schindler. 4. Auflage. (547-570). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Türkyılmaz, Ç. (2016). Bunalım Çağı Kierkegaard-Marx-Nietzsche. (s. 123). Ankara: Bibliotech Yayınları Uluç, N. (2011). Wolfgang, Borchert ve Orhan Kemal'de „Ekemek". Sakarya Universitesi. IX Uluslararası Dil- Yazım- Deyişbilim Sempoyzumu. (Gönüllülük ve Hoşgörü), 2. Cilt, 123

Uluç, N. (2011). Wolfgang, Borchert ve Orhan Kemal'de „ Ekemek".Sakarya Universitesi. IX Uluslararası Dil- Yazım- Deyişbilim Sempoyzumu. (Gönüllülk ve Hoşgörü). 2. Cilt., 102-104,107.

Yaman, E. (2012). Değerler Eğitimi.(s. 24-25). Ankara: Akçağ.

Winter, H. G. (2004). Wolfgang Borchert: Das Brot. In: Interpretationen. Klassische deutsche Kurzgeschichten. Hrsg. von Werner Bellmann. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 17525), 24,25.

Zengin, D.(2000). Çağdaş Alman Edebiyatından Kısa Hikâyeler. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları,3.

46- Türkiye'de yabancı dil olarak Arapça öğretimi kitaplarında kültür aktarımı: Miftâhu'l-Arabiyye Arapça öğretim seti örneği

Gül ŞEN YAMAN[1]

APA: Şen Yaman, G. (2021). Türkiye'de yabancı dil olarak Arapça öğretimi kitaplarında kültür aktarımı: Miftâhu'l-Arabiyye Arapça öğretim seti örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 772-785. DOI: 10.29000/rumelide.1032531.

Öz

Yabancı dil öğretiminde hedef dilin daha anlaşılır ve akıcı kullanılabilmesi için sadece dil yapılarının öğretimi değil, kültürel aktarımın sağlanması da sürecin önemli bir kısmıdır. Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı için kullanılan materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Bu sebeple çalışmada Türkiye'de yabancı dil olarak Arapça öğretimi kitaplarının kültürel aktarım öğeleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yabancı dil olarak Arapça öğretimi için hazırlanmış, çeşitli üniversite ve dil öğretim kurumlarında kullanılan "Miftahu'l Arabiyye" öğretim seti tercih edilmiştir. "Miftahu'l Arabiyye" öğretim seti Avrupa Ortak Başvuru Metninde (AOBM, 2009) yer alan kültürel özelliklere bağlı kalınarak, Cortazzi ve Jin (1999)'in kullandığı kültürel aktarım kategorisi kapsamında hedef, kaynak ve uluslararası kültür öğeleri olarak incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı takip edilmiş ve doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Öncelikle literatürde yer alan çalışmalar incelenmiş, Arapça öğretiminde kültürel aktarım, çok kültürlülük kavramları araştırılmış ve çalışmanın kuramsal yapısı oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular ile setin yabancı dil olarak Arapça öğretiminde kültürel aktarım durumu incelenmiştir. Setin incelenmesinde metinler, görsel öğeler ve alıştırmalar dikkate alınmıştır. İncelemeler neticesinde "Miftahu'l Arabiyye" öğretim setinde dünyanın farklı kültürlerine ait yaygın unsurlar hakkında kazanımlar sağlamak amacıyla uluslararası kültürel öğelere daha fazla yer verildiği görülmüştür. Hedef kültüre ait öğelere de sayısal olarak ağırlıklı yer verilmiş ancak kaynak kültüre dair öğelerin yetersiz olduğu gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Arapça, Arapça ders kitapları, kültürel aktarım

Cultural transfer in books for teaching Arabic as a foreign language in Turkey: The example of Miftâhu'l-Arabiyye Arabic teaching set

Abstract

In order to use the target language more clearly and fluently in foreign language teaching, not only the teaching of language structures, but also cultural transfer is an important part of the process. Textbooks are the primary materials used for cultural transfer in foreign language teaching. For this reason, it is aimed to Arabic textbooks used in foreign language teaching in Turkey in terms of cultural transfer elements. For this purpose, the "Miftahu'l Arabiyye" teaching set, which was prepared for teaching Arabic as a foreign language and used in various universities and language teaching institutions, was chosen. The "Miftahu'l Arabiyye" teaching set was examined in terms of, source and international cultural elements within the scope of the cultural transfer category used by Cortazzi and Jin (1999), adhering to the cultural characteristics in the Common European Framework of Reference

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi ABD (Isparta, Türkiye), gsenyaman@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0495-7814 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032531]

(CEFR, 2009). In the study, qualitative research approach was followed and document analysis method was applied. First of all, the studies in the literature were examined, the concepts of cultural transfer and multiculturalism in Arabic teaching were investigated and the theoretical structure of the study was formed. With the findings obtained, the cultural transfer status of the set in teaching Arabic as a foreign language was examined. In the examination of the set, texts, visual elements and exercises were taken into account. As a result of the examinations, it was seen that international cultural items were included more in the "Miftahu'l Arabiyye" teaching set in order to achive learning outcomes about common elements belonging to different cultures in the world. The items belonging to the target culture were also included numerically, but it was observed that the items related to the source culture were insufficient.

Keywords: Arabic as a foreign language, Arabic textbooks, cultural transfer

Giriş

İnsanlar var olduğu günden itibaren birbiri ile iletişim kurmuş, toplum olarak varlığını sürdürmüştür. İnsanoğlu, içinde bulunduğu toplumun bir üyesi olarak o topluma ait kültür oluşumunda önemli bir rol oynamıştır. Töre, âdet, gelenek, görenek ve ahlak olarak isimlendirebileceğimiz yazılı olmayan kuralları içeren kültür (Özgat Tatan, 2018); TDK'da "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin" olarak tanımlanmaktadır. Kongar (2005) ise kültürü, doğanın ya da tanrının yarattıklarına ek olarak insanoğlunun yarattıklarının tamamı olarak tanımlamaktadır. Kongar her türlü araç gereç, makine, giyim- kuşam, inançlar, değerler, tutumlar bir kültürü oluşturan bütün öğeleri kültür kavramına dâhil etmektedir. Kültür, toplumun üyesi olarak kişilerin yaşamları boyunca eğitim süreciyle öğrendiklerinin tümüdür. Kültür toplumu oluşturan kişileri, onları bir arada tutan, birbirine bağlayan dil ve haberleşme süreçlerini, sanatlarını, inançlarını, törelerini, hukuk ve yönetim kurumlarını, üretim ve tüketim düzenlerini içine alır (Güvenç, 2002). Görüldüğü gibi kültür dini, sanatı, insanların yapıp ettiği her şeyi içine alan karmaşık bir varlık alanıdır. Gözle görülmeyen, elle tutulmayan bu bağları ise insanlar eğitimle öğrenir, dil ile kurar ve sürdürür.

Bireyin içinde bulunduğu toplumda kültür oluşumu ve bu kültürün diğer toplumlara aktarımındaki en önemli etken dildir. Nitekim Aktaş ve İşigüzel'in (2013) de belirttiği gibi dil; bireylerin duygu ve düşüncelerini paylaşmasına, birbirleri ile iletişime geçerek sosyal tecrübe gerçekleştirmesine, sosyal bir varlık olmasına imkân tanır ve bu yönüyle toplumsal bir özellik taşır. Bu nedenledir ki bir dilin anlaşılıp öğrenilebilmesi o dili konuşanların kültürünü anlamakla mümkün olabilir (Gündüzöz, 2005). Brown (2007) dil ve kültürün son derece bağlantılı olduğunu ve dil öğretiminde "değerler, gelenekler ve düşünme biçimi" öğretilerek desteklenmesini gerektiğini vurgular. Dil öğrenme ve öğretme sürecinde kültürün dört temel dil becerisine de entegre edilmesi ve okutulacak müfredatın merkezinde olması gereklidir (Al-Batal, 1988). Çünkü dil öğrenenler ancak dil ve kültür arasında bağlantı kurulduğu zaman hedef dilde iletişim kurma konusunda yetkin olabilirler (Nault, 2006). Bu durum ana dili eğitimi için olduğu gibi bu çalışmanın odak noktasını oluşturan yabancı dil öğretimi için de geçerlidir.

Yabancı dili öğrenen bir bireyin öğrendiği dili daha sağlıklı bir şekilde kavrayabilmesi için o dilin kültürünü de bilmesi gerekir. Ayrıca bireyler kendi kültürleri dışında başka bir kültürle karşılaşarak hem kendi kültürü dışında bir kültürün de olduğunu fark eder hem de yapacağı kültür karşılaştırmaları sayesinde kendi kültürünün farkına vararak kendi kültürüne farklı bakış açıları geliştirir. Bundan dolayı

yabancı dil öğretiminde kültür kavramına özellikle son yıllarda çok önem verilmektedir. (İşçi, 2012). Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının önem kazanması üzerine ders kitaplarının kültürel boyutlarının incelenmesi ve geliştirilmesi gerekliliği doğmuştur.

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de yabancı dil öğretiminin temel kaynağı ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının yabancı dil öğretimindeki temel görevi etkinlikleri, dil öğrenme becerileri, kelime bilgisi ve sesletimine ilişkin yöntemin doğrusal ve döngüsel olarak düzenlenmiş bir tasarımda hedef dile zemin sağlayan kültürel ögeleri ve görselleri uygulanması ve son olarak öğretim programına göre öğrencilerin dil kullanımını değerlendirmesi olarak açıklanabilir (Tüm, Ceyhan Bingöl, 2017)

Bu doğrultuda ders kitaplarının kelime ve gramer yapısı ile dört beceriyi öğretmenin ötesine geçmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları bu becerilerin yanı sıra, öğrenenlerin farkındalığını ve mevcut bilgilerini artırmak için öğretilen dile ilişkin kültürel yönler de içermelidir (Lewicka ve Waszau, 2017; Tseng, 2002). Ayrıca kültür aktarımının hem öğrenilen yabancı dilin ait olduğu toplumu tanıtıcı nitelikte olması hem de başka kültürlerin özelliklerini sunan bir yapıda olması gerektiğinden (Aslan, 2007) ders kitaplarında da kaynak kültür, hedef kültür ve uluslararası kültüre ait ögelere yer vermelidir. Nitekim bu konuda çalışmalar yapan Cortazzi ve Jin (1999), yabancı dil (İngilizce) ders kitaplarının kültürel unsurları ele alış biçimlerini 3 grupta incelemişlerdir. Bunlar Tablo 1'de belirtildiği üzere kaynak kültüre, hedef kültüre ve uluslararası kültüre dayalı ders kitapları olarak üçe ayrılmaktadır:

Tablo 1. Ders kitaplarının kültürel unsurları (Cortazzi ve Jin, 1999).

Ders kitabının türü	**Amacı-içeriği**
Kaynak kültüre dayalı ders kitapları	Kaynak kültür; yabancı dil öğrencisinin kendi kültürüdür. Kaynak kültür materyallerinin amacı öğrencilerin kendi kültürleri hakkında konuşma ihtiyacını karşılamak ve öğrencilerin kültürel kimliklerinin daha fazla farkına varmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin kendi kültürünü yansıtan ve genellikle belirli bir ülke için yazılmış olan ulusal düzeydeki kitaplardır.
Hedef kültüre dayalı ders kitapları	Hedef dilin anadili ya da ikinci dil olarak konuşulduğu ülkelerin kültürlerini temel alan kitaplardır. İngilizce öğretiminde genellikle bu ülkeler Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'dir. Hedef kültür materyallerinin amacı öğrencileri hedef dilin kültürü ile karşılaştırmaktır.
Uluslararası kültüre dayalı ders kitapları	Hedef dilin anadil veya ikinci yabancı dil olarak kullanılmadığı diğer ülkelerin ders kitaplarıdır. İngilizce öğretiminde ise anadili ya da ikinci dili İngilizce olmayan ama İngilizceyi uluslararası dil olarak kullanan ülke veya ülkelerin kültürlerini yansıtan kitaplardır. Uluslararası kültür materyallerinin amacı kültürlerarası farkındalığı artırmak ve sosyokültürel konularla öğrencileri tanıştırmaktır (Alan, Duruhan, 2020).

Bu gruplandırmayla bağlantılı olarak yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklandığı Avrupa Ortak Başvuru Metninde AOBM'de öne çıkan önemli kavramlardan ikisi çok dillilik ve çok kültürlülük kavramlarıdır (AOBM, 2009). AOBM'nde öne çıkan

önemli kavramlardan kültürlerarası yaklaşımda, dil eğitiminin temel amacı, dil ve kültür farklılıkları konusundaki deneyimlerin zenginleştirilmesi ve bunun neticesinde öğrenenin tüm kişiliğinin gelişimini ve kimlik bilincini artırmaktır. Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan AOBM'nde yer alan kültürel özellikler Tablo 2'de sunulmuş olup bu unsurlara ders kitaplarında da yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (AOBM).

Tablo 2: Avrupa Ortak Başvuru Metninde (AOBM) yer alan kültürel özellikler

Kültürel Özellikler	İçeriği
Günlük Yaşam	Yiyecek-içecekler, yemek zamanları, sofra adabı, ulusal bayramlar, çalışma saatleri ve uygulamaları, boş zaman etkinlikleri (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya).
Yaşam şartları	Yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar), barınma olanakları, sosyal yardım düzenlemeleri.
Kişiler arası ilişkiler (güç ve çıkar ilişkileri dâhil)	Toplumdaki sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler, cinsler arası ilişkiler, aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler, nesiller arası ilişkiler, iş ortamındaki ilişkiler, toplum ile polis ve resmî görevliler arasındaki ilişkiler, ırk ve toplum ilişkileri, siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler.
Değerler, inanışlar ve tutumlar	Sosyal sınıf, meslek grubu (akademik, yönetici, sosyal hizmet, usta ve el emekçisi), sağlık (kazanılmış ve kalıtsal), bölgesel kültür, güvenlik, kurumlar, gelenek ve sosyal değişim, tarih; özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar, azınlıklar (etnik ve dini), ulusal kimlik, ideolojiler, yabancı üniversiteler, yabancı kişiler, sanat (müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama, popüler müzik), mizah (gülmece).
Beden Dili	Beden diline hükmeden örf ve âdetlerin bilgisi kullanıcının/öğrenenin sosyokültürel yeteneğinin bir bölümünü oluşturur.
Sosyal (toplumsal) âdetler (gelenekler)	Örneğin, misafir olma ve ağırlamada, Dakiklik, hediye, giyecek, yiyecek ve içecekler, davranış ve söyleyiş âdetleri, kalış (ziyaret) süresi, vedalaşma.
Törensel davranışlar	Dini tören ve ayinler, doğum, evlilik, ölüm, halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları (tavırları), kutlamalar, festivaller, danslar, disko, vb.

Bu çalışmada Türkiye'de yabancı dil olarak Arapça öğretimi sürecinde en önemli öğretim aracı olarak yaygın bir şekilde kullanılan öğretim setlerinin kültürel aktarım yönlerinin incelenmesi ve bu sürece katkıları bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Arapça öğretim programlarında kullanılan setlerde kültürel aktarımın önemi ile ilgili farkındalığının oluşturması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünce çerçevesinde incelemesi yapılan "Miftahu'l Arabiyye" öğretim setinin yayın ve dağıtımını gerçekleştiren yayınevi ile görüşülmüş, Türkiye'de 16 Üniversite, 28 lise ve 9 farklı dil öğretim kurumlarında setin kullanıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu durumda setin çeşitli kurumlarda kullanılması sonucuna dayanarak araştırmanın sonuçlarının daha çok kitleye ulaşabilmesi ve diğer kurumların da sonuçlardan yararlanabilmesi açısından önemli olduğu görülmüştür.

Türkiye'de yabancı dil olarak Arapça öğretim materyalleri ile ilgili dört dil becerisine yönelik araştırmaların yapıldığı (Karaca (1992), Karataş (2001), Arkan (2015), Mortaç (2019)) ancak bu materyallerin kültürel öğeler bağlamında incelenmesi açısından eksiklikler olduğu görülmüştür. Özcan (2019) "Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Türkiye'de Hazırlanmış Arapça Öğretim Materyallerinde Çok Kültürlülük İmgeleri" başlıklı çalışmasında Arapça öğretiminde kullanılan Miftâhu'l-Arabiyye (Başlangıç ve A1 birinci kitap), Anlatımlı Arapça, Basın Arapçası, Modern Metinler,

Seçme Hikâyeler, Arapçaya Giriş, Seçme Fıkralar kitaplarını çok kültürlülük, Arap kültürü ve Türk kültürü ve öğeleri, dil ve kültür arasındaki etkileşim konuları açısında incelemiştir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve nitel araştırmalarda tek başına kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin toplanması ve analizi

Arapça öğretim setinde kültürel öğelerin incelenmesi sürecinde seti oluşturan kitaplarda yer alan metinler, görsel öğeler ve alıştırmalar temel alınmıştır. Kültürel öğelerin set tamamında nasıl aktarıldığını belirtmek için AOBM'nde belirtilen kültürel kategoriler ve Cortazzi ve Jin'in (1999) gruplandırdığı ders kitaplarındaki kültürel unsurlar incelenmiştir. AOBM yabancı dil eğitimi ile ilgili konularda bütünsel bir çerçeve oluşturmayı amaçlayan metin olması sebebiyle temel alınmıştır. AOBM'nde yer alan kültürel konular araştırmada genel başlıklarıyla şu şekilde sıralanmıştır:

1. Günlük yasam
2. Yasam şartları
3. Kişiler arası ilişkiler
4. Değerler, inanışlar ve tutumlar
5. Beden dili
6. Sosyal (toplumsal) adetler (gelenekler)
7. Törensel davranışlar

Cortazzi ve Jin'in (1999) tercih edilmesindeki etken ise kültürel öğeleri kaynak, hedef ve uluslararası olarak kategorileştirmeleridir. Bu teoriye göre çalışmamızda anadili Arapça olan ülkelere ait kültürel ögeler hedef kültür; Türkiye'ye ait değerler kaynak kültür ve bunların dışında kalanlar ise uluslararası kültür olarak ele alınmıştır. Çalışma esnasında ve sonrasında yapılan analizlerin güvenilirliği, sınıflandırma ve bulguların kontrolü için uzman görüşüne başvurulmuştur. Farklı bir bulgu ya da yanlış sınıflandırmaya rastlanılmamıştır.

Sınırlılıklar

Çalışma, "Miftahu'l Arabiyye" Arapça öğretim seti ile sınırlandırılmıştır. Türkiye'de Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde kullanılması amacıyla hazırlanmış bu set; AOBM'de belirtilen kültürel konular çerçevesinde kültür aktarımı açısından incelenmiştir. Sette yer alan başlangıç seviyesi olarak kabul edilen الكتاب التمهيدي Giriş Seviyesi (PreA1) kitabı alfabe ve kelime öğretimi ile sınırlı olması sebebiyle incelemeye alınmamıştır.

Bulgular

"Miftahu'l Arabiyye" Arapça öğretim seti üniversitelerin Arapça öğretim alanlarında ve çeşitli kurumlar tarafından kullanılmaktadır. "Miftahu'l Arabiyye" Arapça öğretim setinde yer alan kültürel içerikler,

Avrupa Ortak Başvuru Metninde (AOBM) belirtilen kültürel konular kapsamında kaynak, hedef ve uluslararası kültür öğeleri çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini oluşturan "Miftahu'l Arabiyye" Arapça öğretim seti giriş seviyesi (PreA1), başlangıç seviyesi (A1-A2), orta seviye (B1-B2) olmak üzere üç ana ve beş alt seviyeden oluşmaktadır. Set her bir seviye okuma-yazma becerileri ve konuşma-dinleme becerileri olarak iki grupta toplam 8 kitap, 1147 sayfa ve 72 üniteden oluşmaktadır.

Miftahu'l Arabiyye Arapça öğretim setinde kültürel öğelerin sayısal dağılımı

Arapça öğretim setinde yer alan kültürel öğelerin kaynak, hedef ve uluslararası öğelere göre sayısal dağılımı tablo 3'de gösterilmiştir

Tablo 3: Kültür öğelerinin sayısal dağılımı

Kültür Öğeler	Ünite
Kaynak Kültür	2
Hedef kültür	10
Uluslararası kültür	60
Toplam	72

Miftahu'l Arabiyye Arapça Öğretim Setinde bulunan kitaplar (72) üniteden oluşmaktadır. Kitapta en fazla yer alan kültürel öğenin uluslararası kültür, daha sonra hedef kültür ve en az yer alan kültürel öğenin ise kaynak kültür olduğu görülmektedir. Ünite bazında kültür öğelerinin sayısal dağılımına bakıldığında Uluslararası kültür kategorisinde (60) yığılma olduğu görülmektedir.

Miftahu'l Arabiyye Arapça Öğretim Seti, AOBM'nde yer alan kültürel konuların kaynak, hedef ve uluslararası kültüre göre analiz edildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Miftahu'l Arabiyye Arapça öğretim setinin kaynak kültüre ait öğeler çerçevesinde değerlendirilmesi

Arapça Öğretim Setinde yer alan kaynak kültüre ait AOBM kültürel konularının sayısal dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4: Kaynak kültüre ait öğelerin sayısal dağılımı

Kültürel Öğeler	Ünite	Öğelerin Bulunduğu Seviye - Sayfa
Günlük Yaşam	-	
Yaşam Şartları	-	
Kişiler Arası İlişkiler	-	
Değerler, İnanışlar ve Tutumlar	1	B1: 81
Beden Dili	-	
Sosyal (toplumsal) adetler (gelenekler)	1	B1: 57
Törensel Davranışlar	-	
Toplam	2	

Miftahu'l Arabiyye Arapça öğretim setinin kaynak kültüre yönelik öğelerinin AOBM'nde belirtilen kültürel konulara göre ünite bazında dağılımına bakıldığında değerler, inanışlar ve tutumlar öğesinde

(1) ve Sosyal (toplumsal) adetler (gelenekler) öğesinde (1) olmak üzere (2) ünitede ele alındığı görülmektedir. Günlük yaşam, yaşam şartları, kişiler arası ilişkiler, beden dili ve törensel davranışlar konularında ise kaynak kültüre ait hiçbir öğe bulunmamaktadır.

Miftahu'l Arabiyye Arapça öğretim setinin hedef kültüre ait öğeler çerçevesinde değerlendirilmesi

Arapça öğretim setinde yer alan hedef kültüre ait AOBM kültürel konularının sayısal dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5: Hedef kültüre ait öğelerin sayısal dağılımı

Kültürel Öğeler	Ünite	Öğelerin Bulunduğu Seviye - Sayfa
Günlük Yaşam	2	A1:67-107 / A2:111-131
Yaşam Şartları	3	A1:67/ A2: 150-143
Kişiler Arası İlişkiler	1	A1: 49
Değerler, İnanışlar ve Tutumlar	3	A2: 51/B1: 9-73/B2:42-79-115-149
Beden Dili	-	
Sosyal (toplumsal) adetler (gelenekler)	-	
Törensel Davranışlar	1	A2: 95
Toplam	10	

Miftahu'l Arabiyye Arapça öğretim setinin hedef kültüre yönelik öğelerinin AOBM'nde belirtilen kültürel konulara göre ünite bazında dağılımına bakıldığında; günlük yaşam öğesinde (2), yaşam şartları öğesinde (3), kişiler arası ilişkiler öğesinde (1), değerler, inanışlar ve tutumlar öğesinde (3) ve törensel davranışlar öğesinde (1) olmak üzere (10) ünitede ele alındığı görülmektedir. Sosyal (toplumsal) adetler (gelenekler) ve beden dili konularında ise hedef kültüre ait hiçbir öğe bulunmamaktadır.

Miftahu'l Arabiyye Arapça öğretim setinin uluslararası kültüre ait öğeler çerçevesinde değerlendirilmesi

Arapça öğretim setinde yer alan yer alan uluslararası kültüre ait AOBM kültürel konularının sayısal dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6: Uluslararası kültüre ait öğelerin sayısal dağılımı

Kültürel Öğeler	Ünite	Öğelerin Bulunduğu Seviye - Sayfa
Günlük Yaşam	20	A1: 29-69-87-106-127/ A2: 47-71-87-91-101-105-121-131-141/B1:21-25-33-71-155/ B2:41
Yaşam Şartları	15	A1: 35/ A2: 9-27-28-29-47-81 / B1:25-41-73-119-123 / B2: 9-24-25
Kişiler Arası İlişkiler	7	A1: 7-23-37/B1: 83-105-107 /B2: 117
Değerler, İnanışlar ve Tutumlar	14	A1: 9 / B1: 9-59-89/ B2:27-45-59-63-95-99-125-131-133-
Beden Dili	-	

Sosyal (toplumsal) adetler (gelenekler)	3	A1: 127/ A2: 111/B1:139
Törensel Davranışlar	1	B1:47
Toplam	60	

Miftahu'l Arabiyye Arapça öğretim setinin uluslararası kültüre ait öğelerin AOBM'nde belirtilen kültürel konulara göre ünite bazında dağılımına bakıldığında; günlük yaşam öğesinde (20), yaşam şartları öğesinde (15), kişiler arası ilişkiler öğesinde (7), değerler, inanışlar ve tutumlar öğesinde (14), sosyal (toplumsal) adetler (gelenekler) (3) ve törensel davranışlar öğesinde (1) olmak üzere (10) ünitede ele alındığı görülmektedir. Beden dili konusunda ise uluslararası kültüre ait hiçbir öğe bulunmamaktadır.

Miftahu'l Arabiyye Arapça öğretim setinde yer alan kültürel konuların AOBM'nde yer alan kültürel içeriklere göre sayısal dağılım

Arapça öğretim setinde yer alan yer alan kültürel konuların AOBM'nde yer alan kültürel içeriklere göre sayısal dağılım tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: AOBM'nde yer alan kültürel içeriklere göre öğelerin sayısal dağılımı

Kültürel Öğeler	Ünite
Günlük Yaşam	22
Yaşam Şartları	18
Kişiler Arası İlişkiler	8
Değerler, İnanışlar ve Tutumlar	18
Beden Dili	-
Sosyal (toplumsal) adetler (gelenekler)	4
Törensel Davranışlar	2
Toplam	72

Miftahu'l Arabiyye Arapça öğretim setinin AOBM'nde yer alan kültürel konuları ne ölçüde kapsadığını belirten bu tabloda görüldüğü üzere; günlük yaşam en çok sayıda (22) öğeye sahip kategoridir. Bunu takiben yaşam şartları (18) ve değerler, inanışlar ve tutumlar öğeleri (18) en çok yer verilen ikinci konudur. Kişiler arası ilişkiler (8), sosyal (toplumsal) âdetler (gelenekler) (4) ve törensel davranışlar (2) öğelerinin sayıca az olduğu, beden dili konusununsa kitapta hiç yer almadığı ortaya çıkmıştır.

Miftahu'l Arabiyye Arapça öğretim setinde aktarımı yapılan kültürel temel ve alt ögelerin genel dağılımı

Miftahu'l Arabiyye Arapça öğretim setinde yer alan ünitelere kaynak, hedef ve uluslararası kültürel öğeler yanı sıra AOBM'nde (2001) yer alan kültürel konularının alt başlıklarının hangi seviyede ne kadar sıklıkla yer aldığına bakılmıştır.

Tablo 8: Miftahu'l Arabiyye Arapça öğretim setinde aktarımı yapılan kültürel temel ve alt ögelerin ünite isimleri ile gösterimi

Temel öğeler	**Alt öğeler**	**Miftahu'l Arabiyye Arapça Öğretim Seti**			
		A1	**A2**	**B1**	**B2**
Günlük Yaşam	•Yiyecek-içecekler, yemek zamanları, sofra adabı •Ulusal bayramlar •Çalışma saatleri ve uygulamaları •Boş zaman etkinlikleri (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya)	* عاداتٌ غذائيّة *حياة الطّالب *العاداتُ اليَوميّة *الصِّفاتُ الشّخصيّةُ * أعمال يومية *أطعمة ومشروبات	*البائع المتجول أيام زمان * أماكِنٌ وهوايات * النَّظافةُ والأناقة * وَقتُ الفَراغ * هل تَعْلَم؟ * رحلة ربيعية * السَّفَرُ واستِعداداته *التَّسَوُّق *حَياتُنا الصِّحيّة *مطاعم وطعام	*الوَعيُ الصِّحيُّ *حياتنا الرقمية *الحَيَاةُ المِهَنِيَّةِ *بين الماضي والحاضِر	*وسائل الإعلام
Yaşam Şartları	•Yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar), • Barınma olanakları, • Sosyal yardım düzenlemeleri	*بُيوتٌ وأماكِن *البيت	*البَحْثُ عن مَكانٍ لِلإقامةِ * السَّفَرُ والرِّحَلات * شعوب حول العالم * المناخ * بين الريف والمدينة *فصول وشهور *أماكن واتجاهات *الحَياةُ السَّكَنِيّة	* التَّعليم *بين الماضي والحاضِر *الطِّبُ البَدِيْلُ *مدن الأمس واليوم	*كَوارث الطَّبيعة *الطَّبيعة والإنسان *مؤسسات اجتماعيّة
Kişiler Arası İlişkiler	•Toplumdaki sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler, •Cinsler arası ilişkiler, •Aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler, •Nesiller arası ilişkiler, •İş ortamındaki ilişkiler, •Toplum ile polis ve resmî görevliler arasındaki ilişkiler, •Irk ve toplum ilişkileri, •Siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler	*الحَياةُ الاجتِماعيّة *التّحيّاتُ والتَّعارُف * الدّراسة * الأسرة		* قضايا أُسَرِيّة *قَضايا اجتماعِيّة *العَلاقاتُ الأُسرِيّة	*مَوضوعاتٌ تُراثيّة
	•Sosyal sınıf, •Meslek grubu (akademik, yönetici, sosyal hizmet, usta ve el emekçisi),	*مَعلومات شَخصيّة	*حضاراتٌ من الشَّرق	*شَخصيّات مِن حَولِنا *معالم حول العالم *مِن الصِّفْرِ إلى القِمَّةِ	*البُخلُ والكَرم في تُراثنا *لُغَتُنا العَرَبيّة

Değerler, İnanışlar ve Tutumlar	•Sağlık (kazanılmış ve kalıtsal) •Bölgesel kültür, •Güvenlik, • Kurumlar, •Gelenek ve sosyal değişim, •Tarih; özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar, •Azınlıklar (etnik ve dini), •Ulusal kimlik, • İdeolojiler, •Yabancı üniversiteler, yabancı kişiler, •Sanat (müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama) •Mizah			*اختراعات غيّرت حياتنا	*الصِّفاتُ الاجتِماعيّة *الإعلام *جَرائِمٌ ومُخالَفات *الهِجرة *مَوضوعاتٌ تُراثيّة *بينَ الواقِعِ والخيالِ *الجَرائِمُ والعُقوبات *لغات العالم *بين الواقعِ والخَيالِ
Beden Dili	Beden diline hükmeden örf ve âdetler				
Sosyal toplumsal adetler gelenekler	•Dakiklik (sosyal birlikteliklerde) • Hediye • Giyecek •Yiyecek ve içecekler •Davranış ve söyleyiş âdetleri •Kalış (ziyaret) süresi • Vedalaşma	*الوصف (الأشخاص والملابس)	*أطعِمَةٌ ومُناسَبات	*العادات والتقاليد *آداب اجْتِماعيّة	
Törensel Davranışlar	• Dini tören ve ayinler •Doğum, evlilik, ölüm •Halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları •Kutlamalar, festivaller, danslar, disko, vb.		*أسواقُ العيد	أعياد ومناسبات	

AOBM'nde yer alan kültürel konularının alt başlıklarının hangi seviyede ne kadar sıklıkla yer aldığına bakıldığında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Başlangıç Seviyesi (A1) kitabında en çok günlük yaşam (6) öğesine yer verilmiştir. Bunlar alt öğeleri ile birlikte bakıldığında عادات غذائيّة/beslenme alışkanlıkları, حياة الطّالب/öğrenci hayatı, العاداتُ اليَومِيّة/günlük alışkanlıklar, الصِّفاتُ الشّخصيّةُ/karakter özellikleri, أعمال يومية/günlük işler, أطعمة ومشروبات/yiyecek ve içecekler

başlıklarını taşıyan üniteler olduğu görülmektedir. Yaşam şartları öğesine bakıldığında بُيوت وأماكِن/evler ve mekânlar, البيت/ev olmak üzere (2) ünite yer almıştır. Kişiler arası ilişkiler öğesini kapsayan üniteler (4) ise الحَياةُ الاجتِماعيّة/sosyal hayat, التّحيّاتُ والتّعارُف/selamlaşma ve tanışma, الدّراسة/eğitim, الأسرة/aile olarak yer almıştır. Değerler, inanışlar ve tutumlar öğesinde sadece مَعلومات شَخصيّة / kişisel bilgiler ünitesine yer verilmiştir. Sosyal (toplumsal) adetler (gelenekler) öğesinde sadece الوصف (الأشخاص والملابس)/betimleme (insanlar ve kıyafetler) ünitesine yer verilirken beden dili ve törensel davranışlar öğelerine örnek temsil edecek ünitelere yer verilmediği görülmüştür.

Başlangıç Seviyesi (A2) kitabının incelenmesi neticesinde en çok yer verilen temel öğe günlük yaşamdır(10). Günlük yaşam öğesinde yer alan üniteler ise şu şekildedir; البائع المتجول أيام زمان/günümüzde sokak satıcıları, أماكِن وهِوايات/mekanlar ve hobiler, النَّظافةُ والأناقة/temizlik ve şıklık, وَقتُ الفَراغ/boş vakit, هل تَعْلَم؟/biliyor musun?, رحلة ربيعية/bahar gezisi, السَّفَرُ واستِعداداته/seyahat ve hazırlıkları, التَّسَوُّق/alışveriş, حَياتُنا الصِّحيّة/sağlıklı yaşamımız, مطاعم وطعام/restoranlar ve yemek. Yaşam Şartları (8) diğer en çok sayıda ünitenin yer aldığı temel öğedir. Yaşam ve şartları öğesinde; البَحْث عن مَكانٍ لِلإقامة/kalacak yer aramak, السَّفَرُ والرَّحَلات/yolculuk ve geziler, شعوب حول العالم/dünyadaki halklar, المناخ/iklim, بين الريف والمدينة/köy ve şehir arasında, فصول وشهور/mevsimler ve aylar, أماكن واتجاهات/mekânlar ve yönler, الحَياةُ السَّكَنِيّة/Konut hayatı başlıklı ünitelerin yer aldığı görülmüştür. Diğer temel öğelerden değerler, inanışlar ve tutumlarda (1) حضارات من الشَّرق/doğu medeniyetleri ve sosyal (toplumsal) adetler (gelenekler) öğesinde (1) أطعِمَة ومُناسَبات/yemek ve davetler ünitelerine yer verilmiştir. Kişiler arası ilişkiler ve beden dili öğelerine yönelik ünitelere rastlanmamıştır.

Orta Seviye (B1) kitabında günlük yaşam (4), yaşam şartları (4) ve değerler, inanışlar ve tutumlar (4) öğelerinde aynı sayıda ünite yer almıştır. Günlük yaşam (4) öğesinde yer alan ünite başlıkları: الوَعي الصِّحي /sağlık farkındalığı, حياتنا الرقمية/dijital hayatımız, الحَيَاة المِهَنِيَّة/iş hayatı, بين الماضي والحاضِر/geçmişle günümüz arasında olarak sıralanmıştır. Yaşam şartları öğesinde ise التَّعليم/eğitim, بين الماضي والحاضِر/geçmişle günümüz arasında, الطِّب البَدِيْل/alternatif tıp, مدن الأمس واليوم/dünün ve bugünün şehirleri başlıklı ünitelere yer verilmiştir. Değerler, inanışlar ve tutumlar öğesi ise شَخصيّات مِن حَولِنا/çevremizdeki karakterler, معالم حول العالم/dünyadan mekânlar, مِن الصِّفْرِ إلى القِمَّة/sıfırdan zirveye, اختراعات غيّرت حياتنا/ hayatımızı değiştiren icatlar ünitelerini kapsamaktadır. Kişiler arası ilişkiler (3) öğesinde üç üniteye yer verilmiştir. Bunlar قضايا أُسَرِيّة/aile sorunları, قَضايا اجتِماعِيّة/toplumsal sorunlar ve العَلاقات الأُسرِيّة/aile ilişkileridir. Sosyal (toplumsal) adetler (gelenekler) öğesinde (2) العادات والتقاليد/gelenek ve görenekler, آداب اجْتِماعيّة/toplumsal görgü kuralları üniteleri işlenmiştir. Törensel davranışlar öğesinde أعياد ومناسبات/bayramlar ve kutlamalar ünitesine yer verilirken beden dili öğesinde hiçbir ünite bulunmamaktadır.

Orta Seviye (B2) kitabında günlük yaşam (1)öğesinde وسائل الإعلام/medya ve kişiler arası ilişkiler (1) öğesinde مَوضوعات تُراثيّة/kültürel konular başlıklarıyla birer ünite yer alırken en çok ünitenin değerler, inanışlar ve tutumlar (12) öğesinde olduğu görülmektedir. Bu üniteler şu şekildedir: البُخل والكَرم في /kültürümüzde cimrilik ve cömertlik, لُغَتُنا العَرَبيّة/dilimiz Arapça, الصِّفات الاجتِماعيّة/toplumsal özellikler, تُراثنا/medya, الإعلام/suçlar, جَرائِم ومُخالَفات/göç, الهِجرة/kültürel konular, مَوضوعات تُراثيّة/gerçek ile hayal arasında, بينَ الواقع والخيال/suçlar ve cezalar, الجَرائِم والعُقوبات/dünya dilleri, لغات العالم/gerçek ile hayal arasında, بين الواقعِ والخَيال/göç, الهِجرة/doğa ve insan, الطَّبيعة والإنسان/doğal afetler, كَوارث الطَّبيعة/ toplumsal kuruluşlar olmak üzere üç ünite vardır. Beden bili, sosyal (toplumsal) adetler (gelenekler), törensel davranışlar öğelerine ise yer verilmemiştir.

Tartışma ve sonuç

Yabancı dil öğrenimi sürecinde hedef dilin öğretildiği en önemli materyallerinde birisi derste kullanılan kitaplardır. Bu nedenle yabancı dil öğretim sürecinde kullanılan kitapların kültür aktarımında etkisinin büyük olduğunu ifade edebiliriz. Öğrenciler kullanılan bu materyaller sayesinde kültürel farkındalık kazanacak ve kültürler arasın iletişim becerisi gelişmesinde etkili olacaktır.

Kültürel aktarım açısından değerlendirdiğimiz Miftahu'l Arabiyye Arapça öğretim setinde yer alan üniteleri Cortazzi ve Jin (1999)'in belirttiği şekilde kaynak kültür, hedef kültür ve uluslararası kültür olarak kategorize ettiğimizde en fazla öğenin uluslararası kültür kategorisinde (60) yer aldığı tespit edilmiştir. Hedef kültür olarak belirttiğimiz Arap kültürüne yönelik (20) öğeye yer verilmiş, kaynak kültür olarak belirttiğimiz Türk kültürüne yönelik ise (2) öğeye yer verilmiştir. Arapça öğretim setinde genel amacın *"Öğrencilere hem Arap dünyasında ve Arap kültüründe yaygın olan bazı kültürel unsurlar hem de dünyanın farklı kültürlerine ait yaygın unsurlar hakkında kazanımlar sağlamak"* (Akdem, 2021) olduğu belirtilmiştir. Bu durumda hedef kültüre yönelik öğeler ile uluslararası kültüre yönelik öğelerin çoğunlukta olması setin amacı doğrultusunda olduğunu göstermektedir. Arapça öğretim setinde hedef kültürün uluslararası kültüre kıyasla daha az yer alması çok kültürlülüğe daha fazla önem verildiğinin göstergesi olduğunu belirtebiliriz. Ayrıca kaynak kültüre dair öğelere az yer verilmesi hedef dilin geniş coğrafyada yaygın olarak kullanılmasına dayandırılabilir.

> *"Kaynak toplumun dünyası" ile "hedef toplumun dünyası" arasındaki ilişkinin (benzerlik ve ayırıcı farklılıklar) farkında olma ve anlama kültürler arası farkındalığı doğurur. Elbette belirtmek gerekir ki kültürler arası farkındalık her iki dünyanın bölgesel ve sosyal çeşitliliğinin da farkında olmayı içerir. Dil öğrencisinin ilk dili ve ikinci dilinin kültüründen daha çok sayıda kültürün farkında olması da bu bilinci zenginleştirir. Bu geniş açılı farkındalık her iki dilin kültürünü bağlama yerleştirmede yardımcı olur. Nesnel kültür bilgisine ek olarak kültürler arası farkındalık her iki toplumun birbirine karşı bakışını, çoğu kez basmakalıp olan yaklaşımını da içerir"* (AOBM, 2009).

Arabiyye seti öğrencinin kültürler arası farkındalık kazanması bakımından her ünitede çeşitli kültürlerden örnekleme yapması açısından önemli bir settir. Ancak yabancı dil öğretim kitaplarında kültürel öğe dağılımının eşit veya yakın oranda olması önem arz ettiğini belirtmek gerekir. Bu durumda Arapça öğretim setinin kaynak kültüre ait ünitelere daha fazla yer vermesi önerilmektedir. Zira Özcan (2019) gerçekleştirdiği çalışmasında da aynı sonuca ulaşmış ve *"Türk kültürünü gösteren imgelerin sayısı diğer imgelere göre az olduğundan dolayı bu imgelere biraz daha değinilirse kitap daha iyi olurdu diyebiliriz"* ifadelerinde bulunmuştur. Aynı şekilde İşcan ve Yassıtaş (2018) gerçekleştirdikleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımına yönelik çalışmalarında *"yabancı dil ders kitaplarında kültürel ögeler verilirken yerel kültürel unsurlarla evrensel kültürel unsurlar arasında oransal bir dengenin olması gerektiği"* belirtmişlerdir. Sonuç olarak, yabancı dil olarak Arapça öğretimi ders kitaplarında kültürel ögelerin hedef kültür, kaynak kültür ve uluslararası kültür kategorisinde eşit dağılım göstermesi gerektiğini belirtebiliriz.

"Farklı eğitim ve kültür ortamlarında uygulanabilecek şekilde hazırlanan" ve *"Uluslararası kültür, İslâmî kültür, Arap kültürü ve mahallî kültürler açısından tüm farklılıkların dikkate alındığı"* (Akdem,2021) belirtilen Miftahu'l Arabiyye Arapça öğretim setinde yer verilen öğelerin, AOBM içerisinde belirtilen kültürel öğelerle örtüştüğünü söyleyebiliriz. Set dâhilinde ünitelerde yer alan öğeler beden dili hariç günlük yaşam, yaşam şartları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inanışlar ve tutumlar, sosyal (toplumsal) âdetler (gelenekler), törensel davranışlar konuları uluslararası kültür kategorisinde ağırlıklı olarak yer almıştır. Kitaplarda öğrencinin uluslararası kültür öğelerine hâkim olacağı ve

kültürlerarası karşılaştırma yapabileceği alıştırma ve metinlere yer verilmiştir. Görsel öğeler ile desteklenen metinler öğrencilerde kültürel farkındalık oluşmasında önemli rol olduğu belirtilebilir. Aynı şekilde şahıs ve mekân isimleri verilirken çeşitlilik gösterilmesi de uluslararası kültürel öğelerin verilmesi hedeflendiği şeklinde yorumlanabilir.

Kaynakça

Al-Batal, M. (1988.) Towards cultural proficiency in Arabic. Foreign Language Annals. 21(5), pp.443-453.

Alan, İ. N. ve Duruhan K. (2020) Türkiye'de Sekizinci Sınıflarda Okutulmakta Olan İngilizce Ders Kitabının Kültürel Aktarım Öğeleri Bakımından İncelenmesi. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 66-81.

Akdem. (2021) http://www.miftahalarabiyya.com/icerik/set-tanitim.html 15.08.2021 tarihinde erişilmiştir.

Aktaş, T. ve İşigüzel, B. (2013). Erken yaşlarda oyunlarla yabancı dil öğretimi kuram ve uygulama. Nevşehir Üniversitesi Yayınları.

Arkan, Z. (2015). Te'allem el-'Arabiyye isimli eserin Arapça öğretim ve eğitim teknikleri açısından incelenmesi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

Aslan, Y. (2007). Yabancı dil eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi, Ankara.

Brown, H. (2007). Teaching by principles. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Cortazzi, M. and Jin, L. X. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), Culture in second language teaching and learning (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.

Gündüzöz, S. (2005). Arapçada kültür-dil ilişkisi: Arapça'nın yapılanması ve algılanmasında etkili öğeler. Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 5(3), 215-229.

Güvenç B (2002) Kültürün Abc'si (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları)

İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi) . Aydın Tömer Dil Dergisi, 3 (1) , 47-66. https://dergipark.org.tr/en/pub/aydintdd/issue/36339/400678 10.09.2021 tarihinde erişilmiştir.

İşci, C. (2012), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan "Yeni Hitit" Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Karaca, M. (1992). "İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi ve Arapça Ders Kitaplarının Tahlili". Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Karataş, Y. (2001). Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısıdan al- 'Arabiyyetu Li'l Hayāt Ders Kitabının Değerlendirilmesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Üniversitesi, Ankara.

Kongar, E. (2005). Kültür Üzerine. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Lewicka, M. and Waszau, A. (2017). Analysis of textbooks for teaching Arabic as a foreign language in terms of the cultural curriculum. Universal Journal of Educational Research, 5(1), pp.36-44.

MEB (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Mortaç, A. (2019). Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısından "Silsiletü'l-Lisan" Ders Kitabının Değerlendirilmesi (Master's thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Nault, D. (2006). Going global: rethinking culture teaching in ELT contexts. Language, Culture and Curriculum, 19(1), pp.314-328.

Özgat Tatan, O. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (A1-A2 Düzeyi), yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Tseng, Y. (2002). A lesson in culture. ELT Journal, Volume 56, Issue 1, January 2002, Pages 11–21.

Tüm, G., ve Ceyhan-Bingöl, Z. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Temel İşlevleri. Electronic Turkish Studies, 12(34).

Türk Dil Kurumu, (2021). https://www.tdk.gov.tr/ 11.09.2021 tarihinde erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

47- *Türkçe Sözlük*'te Arapça kelimelerle kurulan birleşik sözlerin tasnifi

Sawsan ABU HANNOUD[1]

APA: Abu Hannoud, S. (2021). *Türkçe Sözlük*'te Arapça kelimelerle kurulan birleşik sözlerin tasnifi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 786-801. DOI: 10.29000/rumelide.1032532.

Öz

Türkler ve Araplar zamanla ortak coğrafi ve dinî paylaşımlar neticesinde birçok alanda etkileşim yaşamıştır. Türkler ve Araplar arasındaki bu etkileşimin en önemli alanını da dil oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak, Türkçeye Arapça kelimelerin geçişi ilk başta dinî terimler ile daha sonra neredeyse her alanda olmuştur. Bu doğrultuda Türkçede Arapça harf, edat, cümle, şibh-i cümle ve deyim de alıntılandığı görülmüştür. Türk dili tarihinde Arapça kelimeler Türkçenin ayrılmaz bir parçası olarak kullanılmış, daha ötesi Arapça kök ve edatlardan yeni kelimeler de türetilmiştir. Türetilen bu Arapça kelimeler arasında, Türkçe kökenli veya başka bir yabancı dilden alınan kelime ile Arapça kelimeden oluşan birleşik sözler de bulunmaktadır. *Temlikname* ve *günâşık* kelimelerindeki gibi. *Temlikname* birleşik kelimesindeki *temlik* Arapça, *name* ise Farsçadır. *Günâşık* kelimesindeki de *gün* Türkçe, *âşık* ise Arapçadır**.** Araştırmacılar tarafından Türkçede bu tür birleşik sözler uğradıkları ses, anlam değişimi ve imla açısından incelenmiştir. Bu çalışmada ise Arapça alıntılarla kurulan birleşik sözlerin anlamları esas alınarak merkezlilik açısından tasnif edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla son baskı *Türkçe Sözlük*'ten derlenen Arapça kelime ve Türkçe veya yabancı kökenli kelimeden oluşan birleşik sözlerin anlamları incelendikten sonra bu sözler *iç merkezli*, *dış merkezli* ve *hem iç merkezli hem dış merkezli* olarak tasnif edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Birleşik sözler, türetme, Arapça kelimeler, Türkçe Sözlük

Classification of compound words formed with Arabic words in *Turkish Dictionary*

Abstract

Turks and Arabs have interacted in many areas because of common geographical and religious sharing over time. The most important part of this interaction between Turks and Arabs is language. Depending on this, the transition of Arabic words to Turkish was firstly in religious terms and then in almost every field. Hence, Arabic letters, prepositions, sentences, phrases and idioms are also cited in Turkish. In the history of the Turkish language, Arabic words have been an integral part of Turkish. Moreover, new words were derived with Arabic roots and prepositions. Among these Arabic words, there are also compound words which are consisting of Arabic words and others of Turkish or foreign origin words. As in words "Temlikname" and "Günâşık". In the compound word of temlikname, temlik is Arabic and name is Persian. In the word "Günâşık", gün "day" is Turkish, and âşık "lover" is Arabic. In Turkish, such compound words are examined in terms of sound, semantic change, and spelling. In this study, it is aimed to classify the compound words formed with Arabic citations in terms of centrality based on their meanings. For this purpose, after examining the meanings of the compound words which are consisting of Arabic words and others of Turkish or foreign origin words

[1] Dr. Öğr. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara, Türkiye), sawsan_abuhanod@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2378-2589 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032532]

which are in the last edition of Turkish Dictionary, these words had been classified as endocentric, exocentric and both endocentric and exocentric compounds.

Keywords: Compound words, word formation, Arabic words, Turkish Dictionary

Giriş

Türkçede alıntı kelimeler arasında en çok Arapçadan alınma sözler bulunmaktadır. Son baskı *Türkçe Sözlük*'te, 6512 Arapça kelimenin olduğu tespit edilmiştir (TDK 2019: 2674). Bu sayıdan hareketle Arapça ve Türkçe arasındaki dil etkileşiminin yoğun olduğu açıkça görülebilir. Türkçede, Arapça kelimelerin kullanımı Cumhuriyet döneminde azalmasına rağmen etkinlik derecesini hâlâ korumaktadır. *Türkçe Sözlük*'te tespit edilen 6512 Arapça kelimenin yanı sıra Arapça ekler ile birleşmiş Türkçe kelimeler de vardır. *Altun-i* gibi. Ayrıca Türkçede, Arapça kelimeler içeren bazı deyimler de kullanılmaktadır. *Ya herrü ya merrü* gibi. Ancak bu tür deyimlerdeki Arapça unsurlar ve kelimeler, ayrıyeten *Türkçe Sözlük*'te belirtilmemesine rağmen Arapça kelimelerin sayısı yüksektir.

19. ve 20. yüzyılda her alanda yaşanan hızlı gelişim, Türkçede yeni kelime türetme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. O zaman da Türkler ilk olarak Arapça ile Farsça kelimelere ve unsurlara başvurmuşlardır. Hatta Arapça unsurlardan oluşan terkipler ve Arapçada olmayan ancak Arapça kabul edilen kelimeler bile türetilmiştir. Türklerin Arapçayı bu şekilde kullanmaları, onların Arapçayı ne kadar benimsediklerini ve iyi öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Bazı Arapça kelimelerin (belediye gibi) Arapçadaki şu an kullanılan temel anlamlarının, Türkçeden geçtiği kanıtlanmıştır (Lewis, 2017: 307). Bazı kelimeler de Türkçede yeni kullanıldığı vezniyle (felaket kelimesi gibi) tekrar Arapçaya geçip Arapça sözlüklerde yer almıştır. Türklerin Arapçaya bir yabancı dil gözüyle bakmamalarının hem Türkçeyi hem de Arapçayı zenginleştirdiğini söylemek hiç de yanlış olmasa gerek.

Türkçede diğer dillerdeki gibi yeni kelime türetme, *örnekseme, kısaltma, ödünçleme* ve *birleştirme* gibi süreçler altında incelenebilir. Türkçede, eklemeler ve tamlamalar dilin özünü oluşturduğu için kelime türetmesinde *birleştirme* yöntemi de çok sık görülmektedir. Hatta *birleştirme* yöntemi Türkçenin sözvarlığını genişletmede en çok kullanılan yöntemlerden biridir (Eker, 2019: 322). *Türkçe Sözlük*'te genel anlamda "bir araya getirme" olarak kullanılan *birleştirme*, dilde, dilsel unsurları bir araya getirerek yeni kelimeler ve kavramlar türetmek anlamına gelmektedir. *Birleştirme* yönteminin sonucu olan *birleşik kelime*nin tanımı dilden dile farklılık göstermektedir. İngilizcede genel olarak Crystal (1997: 423), *birleşik kelime*yi "Her biri bağımsız olarak kullanılabilen ögelerden oluşan bir dil birimi." olarak tanımlamıştır. Fakat tanımdaki "ögeler"in kelime, kök veya ek olup olmadığı belli değildir.

Türkçede, Özel (1977), Banguoğlu (1986), Korkmaz (1992), Vardar (2002), Ergin (2009), Gülensoy (2015) ve Eker'in (2019) *birleşik kelime* tanımlarına bakıldığında, "yeni bir kavram karşılamak üzere iki veya daha çok kelimeden oluşan söz birliği" olarak tanımlandığı görülür. *İhtiyaç*, birleşik sözlerin türetilmesine yol açan temel sebep olarak değerlendirilebilir. İster bilimsel alanlarda ister halk arasında ihtiyaç duyulduğu zaman dilde diğer kelimelere başvurularak *birleştirme* yöntemi ile yeni kelimeler türetilir. Bu kelimelerin bazılarının benimsenip birleşik bir kelime olduğu bile fark edilemeyebilir. Bazıları ise kullanılmadıkça unutulur ve yerine başka bir kelime kullanılır. Bu süreçte, birleşik sözler, dilde türetilmiş diğer kelimeler gibi ilk *anlık oluşum,* sonra *kuramsallaşma* ve en son *sözlükselleşme* aşamalarından geçmektedir.

Birleşik sözlerin *adlandırma*da da sık kullanıldığı görülmektedir. Mesela Arapçada eskiden birleşik sözler en çok yer adlarında kullanılmıştır. Yemen'deki şehrin adı *ḥadramevt* حَضْرَمَوت (ḥadr حَضْرَ + mevt مَوْت gibi (Hezîm, 198: 2000). *Hadr* "gelmek, mevcut" demektir, *mevt* ise "ölüm" anlamında kullanılır. Bir rivayete göre *hadramevt* aslında bir adamın lakabıdır. Onun adı *'Âmir bin Kahtân*, o bir savaşa katıldığında (hadar) çok ölüm vakası (mevt) olduğu söylenmiştir. Böylece bu lakabı kazanıp sonradan kaldığı yerin ve kabilenin adı olmuştur[2]. *Adlandırma*da Türkçede bitki adlarından örnek olarak *günâşık* (gün + âşık) "ayçiçeği" kelimesi verilebilir[3]. Birleşik sözler anlatılmak istenen nesnelerin şekilleri, sesleri ve genel olarak özelliklerinden faydalanarak türetilebilir. Türkçede bunun yanında bazen esprili bir anlatımdan faydalanarak birleşik sözler türetilebilir (Aksan, 2005: 172). "Özenle yapılmış" anlamındaki *sinekkaydı* kelimesi gibi. Bu kelime "erkeklerin özenle yapılmış sakal tıraşı" için kullanılmaktadır. Aksan, "Bu sıfat oluşturulurken adeta bir imge söze dönüştürülmüş, bir sineğin kayacağı ölçüde iyi tıraş edilmiş bir yüz anlatılmıştır." şeklinde açıklamaktadır (2005: 176). Birleşik sözler Türkçenin söz varlığını zenginleştirerek anlatım yollarını da genişletmiştir.

Türkçede birleşik sözleri tarihî metinlerde çokça görmek mümkündür. Mesela, *Divânü Lugâti't-Türk* dizininden şu örnekler verilebilir: *agan er, kart er, karakuş,* ve *karabaş* gibi (TDK, 2003). Türkçede birleşik sözlerin bazılarının ikisi Türkçe iken bazılarının ikisi de yabancı kökenli olabilmektedir. Bazıları ise biri Türkçe diğeri yabancı kökenlidir. İkisi Türkçe olan kelimeler *soğukkanlı* (soğuk + kanlı) gibi. *Mikrocerrahi* (Fr. mikro) + (Ar. cerrahi) ise ikisi yabancı kökenli kelimelere örnektir. Biri Türkçe diğeri yabancı kelimeden oluşan birleşik sözlerden de *günâşık* (Tr. gün) + (Ar. âşık) kelimesi gibi.

Türkçede Arapça kelimeler *ödünçleme* yoluyla alındıktan sonra bazıları kelime türetme sürecinde de kullanılmıştır. Arapça kelimeler *birleştirme* yoluyla Türkçe veya başka yabancı kelimelerle birleştirilerek-yeni bir birleşik kelime olarak kullanılmıştır. Karaağaç'ın dediği gibi, "Alıntılar, bazen alıcı dilde, verici dilden daha geniş bir yaşama alanı bulabilirler." (2017: 145). Bu durumun Türkçedeki Arapça alıntı kelimelerde de geçerli olduğu düşünülmektedir.

Türkçe Sözlük'te yaklaşık 2000 söz Arapça kelime ile ya da Arapça unsurla birleşmiştir. Bu çalışmada ise Arapça ve Türkçe ya da başka yabancı kelimeden oluşan birleşik sözler incelenecektir. Bu tür kelimeleri *iç merkezli* ve *dış merkezli* başlıklar altında tasnif edebilmek için ilk önce bu sınıflandırmalar kısaca açıklanacaktır. *Türkçe Sözlük*'te (2019) yaklaşık 180 Arapça kelime ile kurulan birleşik söz tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada bütün kelimeleri incelemek zor olacağı düşünülerek örnek 25 kelime çalışmamıza dahil edilmiştir.

1. İç ve dış merkezlilik çerçevesinde birleşik sözler

Birleşik sözler anlamsal, yapısal ve sesbilgisel açılardan incelenmiştir. Bu doğrultuda farklı tasniflere tabi tutulmuş ve çeşitli alt başlıklara ayrılmıştır. Semantik olarak birleşik sözlerin anlamları değişip değişmediği ve ifade ettiği anlamın birleşik sözlerle ilişkisi üzerinde incelemeler yapılmıştır. Morfolojik olarak ise birleşik sözlerin ekle oluşup oluşmadığı, öbek ile arasındaki ayrımlar gibi konular üzerinde farklı görüşler öne sürülmüştür. Fonetik açısından birleşik sözler, birleştirme sürecinde yaşadığı ses kaynaşması, türemesi ve tonlulaşma gibi konular üzerinden incelenmiştir.

2 *Hadramevt* kelimesiyle ilgili bilgiler *Muʿcemu'l-Yâkût el-Hamevî* çevrimiçi sözlüğünden ulaşılmıştır. Erişim adresi: http://arabiclexicon.hawramani.com/?p=139852#f26561.

3 Aynı bitki için *günebakan*, *gündöndü*, *ayçiçeği* şeklinde farklı birleşik adlar kullanıldığı gibi meyvesine de ayçekirdeği dendiği malumdur.

Bloomfield, birleşik kelimenin oluştuğu kelimelerin arasındaki ilişkiye göre birleşik kelimeleri *iç merkezli* ve *dış merkezli* olarak iki başlık altında sınıflandırmıştır. (1933: 235). Bu tasnifte kelimelerin anlamı esas alınmıştır. Hatta bu tasnif birleşik sözler için anlamsal açıdan temel bölümlerden biridir (Bauer, 64: 2017). İki kelimeden oluşan birleşik sözlerin bazılarında, kelimelerin biri *temel* kelime diğeri ise *niteleyici* sayılmaktadır. *Temel*, "hem konuşmanın bir bölümünü hem de bir bütün olarak birleşik kelime tarafından belirtilen anlamsal türü belirlemeye yarayan unsurdur." (Lieber, 2009: 46) *Temel* unsuru içeren birleşik sözlere *iç merkezli* sözler denir. Söz gelişi; *sivrisinek* (sivri + sinek) birleşik sözünde *sinek* kelimesi *temel* kelimedir. *Sivri* kelimesi ise *sinek* kelimesini tanımlayan *niteleyici* kelimedir.

Genelde *iç merkezli* birleşik sözlerin anlamları, birleşik sözünü oluştuğu kelimelerin anlamlarından tahmin edilebilir. *Temel* unsuru ile beraber olduğu kelime (niteleyici), *temel* unsurunun özelliğini (sıfat) veya türünü anlatmaktadır. Mesela, *beyazsinek* birleşik sözüne baktığımızda *beyaz* kelimesinin sineğin rengini işaret ettiğini görebiliriz. *Zeytinyağı* kelimesinde *zeytin* kelimesi yağın türünü belirtmiştir.

Temel unsuru olmayan birleşik sözler *dış merkezli* olarak adlandırılır. *Dış merkezli* kelimelerde *temel* unsuru olmadan birleşik sözünün oluştuğu iki kelimenin farklı bir anlam kazanarak benimsendiği görülmektedir. Mesela; *delikanlı* (deli + kanlı) kelimesinden oluşan *deli* ve *kanlı* kelimelerinin niteledikleri nesne (kişi, kimse, erkek) bulunmamaktadır. Ancak bu kelime "çocukluk çağından çıkmış genç erkek / sözünün eri, dürüst, namuslu (kimse)" anlamlarında kullanılır.

Dış merkezli birleşik sözlerin anlamlarının genellikle, birleşik sözün oluştuğu kelimelerden tahmin edilmesi pek mümkün değildir. *Dış merkezli* kelimeler adeta *eksiltmeye* uğramışlardır. Çünkü *dış merkezli* birleşik sözün anlamı eğer bilinmiyorsa, anlamına ulaşılabilmek için dışarıda olan *temel* unsuruna ihtiyaç duymaktadır. Mesela, *cumhuriyet* kelimesinin anlamlarından biri "cumhuriyet altını"dır. Tabi *eksiltme* yoluyla *cumhuriyet altını* şeklinden sadece *cumhuriyet* kelimesi ile ifade edilebilir. Ancak okuyan / konuşan, bunu bilmeyen biri için *cumhuriyet* kelimesi ile birlikte *altın* kelimesini kullanarak anlatabilir. Aynı şeklide *dış merkezli* olan *hoşsohbet* birleşik kelimesindeki gibi. *Hoşsohbet insan* şeklinde kullanılırsa *temel* unsuru olan *insan* kelimesinden hareketle *hoşsohbet* kelimesinin anlamı sezilebilir. Ancak *insan* kelimesi olmadan *hoşsohbet* kelimesi "güzel sohbet" olarak algılanıp başka anlamda anlaşılır ve *iç merkezli* durumunda da bulunmuş olur. Unutulmamalıdır ki tüm *iç merkezli* birleşik sözlerin hemen anlaşılabildiği veya tüm *dış merkezli* birleşik sözlerin hiç anlaşılmadığı kati bir durum söz konusu değildir. Sarı, ögeler arasında doğrudan bir anlam ilişkisi içermeyen ancak aralarında sezilebilir bir ilişkisi olan birleşik sözleri *yarı merkezli birleşikler* başlığı altında tasnif etmeyi tercih etmiştir (2016: 209).

Bazı birleşik sözlerin, *dış* ve *iç merkezli* olduğu, kelimenin anlamlandırma yönünden belirlenebilir. Bazen de bakılan taraftan hem *iç hem dış* olma imkânını taşıyabilir. Mesela, İngilizcede, *blue-bottle* kelimesi harfen "mavi şişe" demektir. Ancak "mavi şişeye benzeyen bir böcek" anlamında kullanılır. Bloomfield bu birleşik kelimede eğer böceği şişe gibi sayarsak o zaman *iç merkezli* diye belirtir. Fakat eğer şişe sadece böceğin bir parçası olarak görülürse o zaman *blue-bottle* kelimesi *dış merkezli*dir (1933: 236). Ayrıca Bauer'in, *dil ve sosyal değişiminden dış merkezli bileşiği* olarak belirttiği *dış merkezli* birleşik sözlerin beşinci türünde, bazı birleşik sözlerin, kişilerin anlamlandırdıkları şekle göre hem *dış* hem *iç merkezli* olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. İngilizcede bu kelimelerden biri *blackberry* "böğürtlen" kelimesidir. Bauer, *blackberry* (black: siyah + berry: dut) teknik ve bilimsel olarak bir meyve türü olan dut değildir. Dolayısıyla ona bir meyve olarak bakıldığından *dış merkezli* olur. Ancak bazıları *blackberry*'i bir dut tabağında bir dut çeşidi olarak görse o zaman *blackberry*, *iç merkezli* şeklinde ifade

eder (2017: 67-68). Kişiden kişiye ve zamandan zamana kelimeyi anlamlandırmakta farklılık gösterildiği sürece anlam alanında kelimeleri tasnif etmek bu tür belirsiz durumlar oluşturabilir. Bizim çalışmamızda *Türkçe Sözlük*'te yabancı kökenli olarak derlenen kelimeler incelenirken, bazı kelimelerin iki farklı anlama sahip olup birinci anlamına göre değerlendirildiğinde *iç merkezli*, ikinci anlamına bakıldığında ise *dış merkezli* olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla *iç merkezli* ve *dış merkezli* tasniflerin yanında *hem iç merkezli hem dış merkezli* tasnifin de eklenmesi uygun görülmüştür.

Dış ve *iç merkezli* başlığı altında yine alt tasnifler de bulunmaktadır. Mesela, *Scalise* ve *Bisetto*, *niteleyici, sıralı* ve *tümleyen dış* ve *iç merkezli birleşik sözler* olarak tasnif etmişlerdir (2005: 10). Bu tasnifin kapsamlı olduğu söylenebilir. *Türkçede Birleşik Sözcükler (İsimler)* adlı tezde, Türkçedeki kelimeler de *Scalise* ve *Bisetto*'nun tasnifleri esas alınarak sınıflandırılmıştır (Çürük, 2017: 95-121). Ancak bu tasnifler daha uzun bir çalışma gerektirdiği için bizim çalışmamıza dahil edilmeyecektir. Bundan dolayı çalışmada Türkçede Arapça ile birleşen yabancı kelime birleşik sözlerin *temel* unsurunun olup olmadığına göre *iç* ve *dış merkezli* tasnifler altında açıklanmıştır. Ayrıca kelimelerin anlamlarından hareketle bazı kelimelerin hem *iç merkezli* hem *dış merkezli* olabildiği tespit edilmiş ve o tür kelimeler *hem iç merkezli hem dış merkezli* tasnifi altında izah edilmiştir.

2. *Türkçe Sözlük*'te Arapça kelimelerle ile kurulan birleşik sözler

Bu bölümde *Türkçe Sözlük*'te Türkçe veya başka bir yabancı kökenli kelime ile birleşen Arapça asıllı kelimelerin oluşturduğu sözler incelenecektir. Aşağıda verilen birleşik sözler, bir ses olayı ve ek almaksızın bir araya gelerek teşekkül etmiş sözlerdir. Arapça ile birleşen kelimelerin çoğu Farsçadan alınmadır. Seyrek olsa da Arapça ile birleşen Fransızca ve İngilizce kelimeler de bulunmaktadır.

Birleşik sözler tasnif edilirken her bir sözün Türkçede ayrı olarak kullanıldığı zaman Türkçedeki anlamına bakılmıştır. Ayrı olarak kullanılmıyorsa kelimenin asıl anlamına ve birleştiği kelimeyle arasındaki ilişkisine göre değerlendirilmiştir. Arapça, Farsça ve Türkçe arasındaki dil farklılıklardan dolayı bazı kelimeler ses ve görev değişikliğine uğramıştır. Bu tasnifte kelimelerin uğradığı ses ve görev değişiklikleri göz ardı edilerek kelimeler, Türkçe kelimeler olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışmada bitişik olarak yazılan birleşik sözler tercih edilmiştir.**4**

2.1. İç merkezli birleşik sözler

amanname

(Ar. +Far.)



amān name

(niteleyici) (temel)

Türkçe Sözlük'te *amanname* "İslam devletlerinde düşmana güvenlik içinde olduğunu bildirmek üzere verilen belge" demektir. Arapçada *aman* "güven" anlamında kullanılır. Farsçada *name* "mektup, yazı"

4 Arapça kelimelerin anlamları, çevrimiçi olarak Almaany sözlüğünde araştırılmıştır. Erişim adresi: https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/. Türkçe kelimelerin anlamlarına da çevrimiçi olarak Türkçe Sözlük'e bakılmıştır. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

demektir (1952: 645). *Aman* kelimesi, *temel* unsuru olan *name* kelimesini niteleyerek, bir türde (aman name) sınırlandırmıştır. Türkçede *çocuk kitabı* ve *ders kitabı* birleşiklerindeki gibi.

Türkçede *iç merkezli* olarak *amanname* kelimesine benzeyen kelimeler de vardır. *Bahname, beyanname, celpname, davetname, ehliyetname, emirname* vb.

ameliyathane

(Ar. +Far.)



ʿameliyyāt ḫāne

(niteleyici) (temel)

Türkçe Sözlük'te *ameliyathane* için "hastanelerde hastaların ameliyat edildiği özel bölüm" manası verilmiştir. Arapçada *ameliyat* "operasyon", Farsçada *hane* "ev, mesken, saray" anlamlarında kullanılır (Kanar, 1952: 252). *Ameliyat* kelimesi, *hane* kelimesini belirterek hanelerin biri olarak ifadesini vermektedir. Farsçada *ameliyathane* birleşik sözüne benzeyen kelimeler de vardır. Mesela, *şerbethane* "içki mahzeni" (Kanar, 1952: 383), *şifahane* "hastane" (Kanar, 1952: 386) ve *şîrekhane* "haşhaş salgısı içilen yer, meyhane" (Kanar, 1952: 395) gibi.

Türkçede, Farsça *hane* kelimesi ile birleşen kelimelerden *fakirhane, fetvahane, gusülhane, gasilhane, halvethane, hapishane* vb. de vardır.

akamber

(Tr. +Ar.)



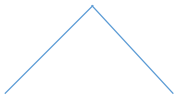
ak ʿanber

(niteleyici) (temel)

Akamber, Türkçe Sözlük'te "özellikle amber balığının bağırsaklarından çıkarılan, kül renginde, yapışkan, bükülgen ve misk gibi kokusu olan bir taş / sıcak ülkelerde yetişen bir ağaçtan elde edilen katı, güzel kokulu reçine" demektir. Türkçe *ak* "beyaz, temiz, dürüst" anlamlarında kullanılır. Arapça *amber* ise "güzel kokulu madde" demektir. *Amber* kelimesi tek olarak Türkçede "amber balığından çıkarılan güzel kokulu, kül renginde bir madde / güzel kokulu bazı maddelerin ortak adı" demektir. Bu anlamlardan hareketle *akamber*, *amber*'in bir alt türü olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla *amber*, *temel* unsuru, *ak* kelimesi ise niteleyici olarak değerlendirilmektedir.

asilzade

(Ar. +Far.)



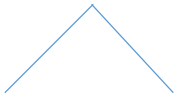
aṣīl zāde

(niteleyici) (temel)

Türkçe Sözlük'te *asilzade* "soylu" demektir. Arapça *asil* "soylu, asaletli" anlamında kullanılır. *Zade* ise Farsçada "oğul" demektir (Kanar, 1952: 325). *Asilzade* birleşik kelimesinde, *zade* kelimesi *temel* unsuru, *asil* kelimesi ise niteleyici olarak değerlendirmektedir. Farsçada *asilzade* birleşik sözüne benzeyen sözler de vardır. *Ocakzade* "soylu, asil" ve *bozorgzade* "asil" (Kanar, 1952: 104) gibi.

beddua

(Far. +Ar.)



bed duʿā

(niteleyici) (temel)

Türkçe Sözlük'te *beddua* "birinin kötü duruma düşmesini gönülden isteme**5**, ilenme, ilenç, kargış" demektir. Farsça *bed* "kötü" anlamındadır (Kanar, 1952: 95). Arapça *dua* Türkçedeki anlamıyla aynıdır. *Bed* kelimesi *dua* kelimesini nitelendirmektedir.

herzevekil

(Far. + Ar.)



herze vekīl

(niteleyici) (temel)

Türkçe Sözlük'te *herzevekil* "kendisini ilgilendirmeyen işlere karışan (kimse) / saçma sapan, gereksiz konuşan (kimse)" demektir. Farsçada *herze* "boş, yararsız, saçma, avare" anlamında kullanılır (Kanar, 1952: 688). *Vekil* ise Arapçada, *Türkçe Sözlük*'teki "birinin, işini görmesi için kendi yerine bıraktığı veya yetki verdiği kimse" anlamıyla aynıdır. Farsçada *herzevekil* kelimesine benzeyen birleşik kelimeler de vardır. Mesela, *herzederây* "boş konuşan, saçmalayan" ve *herzekâr* "faydasız işler yapan" (Kanar, 1952:

5 Aslında tanım "gönülden isteme" ile kalmayıp sözle ifade etme şeklinde olmalıdır: "Birinin kötü duruma düşmesini gönülden isteyerek söyleme, dile getirme." gibi. Sonraki kelime karşılıkları da malum olduğu üzere sözlüdür.

688) gibi. Türkçede bu birleşik sözlerin etkisinden hareketle *herzevekil* kelimesi türetilmiş olabilir. *Herzevekil* kelimesindeki *herze* kelimesi *vekil* kelimesini nitelendirmektedir.

hücumbot

(Ar. + İng.)



hucūm	boat
(niteleyici)	(temel)

Türkçe Sözlük'te *hücumbot* için "görevi saldırmak olan, torpidolarla donatılmış, keşif ve karakol görevlerini de yapan, çok hızlı, küçük savaş gemisi" tanımı verilmiştir. *Hücum* Arapçada "saldırmak" anlamında kullanılır, Türkçeye de böyle geçmiştir. İngilizcede *bot* (boat) ise "gemi, vapur, sandal, yat gibi tekne" demektir (Redhouse, 2012: 161). *Hücum* (niteleyici) kelimesi *bot* (temel) kelimesi ile birleştirilerek botların bir alt türünü ifade etmektedir.

imrahor

(Ar. + Far.)



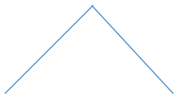
emīr	āḫūr**6**
(temel)	(niteleyici)

Türkçe Sözlük'te *imrahor* "padişah ahırlarına ve onlarla ilgili gereçlere bakmakla görevli kimse" demektir. Arapçada *emîr* "başkan, önder, prens, sorumlu", *âḫûr* ise Farsçada "ahır" anlamında kullanılır (Kanar, 1952: 18). Farsçada *imrahor* kelimesine benzeyen *mîrâhor* kelimesi de vardır. *Kubbealtı* sözlüğünde bu kelimenin Far. *emir-i āhūr*'dan dönüştüğü yazılmıştır. Bu kelimede *temel* unsur sol taraftadır. Türkçede bu duruma rastlamak neredeyse mümkün değildir. Fakat bu birleşik kelimenin yabancı kökenli kelimelerden oluşması ve Farsça mantığına göre türetildiği değerlendirildiği için *temel* unsurunun solda olması normaldir. Türkçede *imrahor* kelimesini "ahır sorumlusu" olarak okuduğumuzda "sorumlu" anlamındaki *emîr* kelimesinin *temel* unsuru olduğu daha net görülebilir.

6 Kamus-ı Türkî'de *ahır* kelimesinin aslı Türkçe olup Farsçaya geçtiği belirtilmiştir (2015: 36). O hâlde *imrahor* birleşik sözü (Arapça ve Türkçe) kelimelerden oluşmaktadır.

vatansever

(Ar. + Tr.)



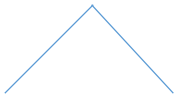
vatan sever

(niteleyici) (temel)

Türkçe Sözlük'te *vatansever*'e "yurtsever" anlamı verilir. *Temel* unsuru fiil veya fiilden türetilmiş olan birleşiklerde, niteleyici bir nesne olarak görülür (Lieber, 2009: 48). Yani *vatansever* kelimesinde *vatan* (nesne), *sever* (fiil, sıfat fiil) olur. Bunun yanında *vatan* kelimesi, *temel* unsuru olan *sever* kelimesinin bir niteleyicisidir. Türkçede *vatansever*, Farsçadaki *vatanperver* (Arapça + Farsça) yapısından *vatansever* şeklinde dönüştürülmüştür.

ikrocerrahi

(Fr. + Ar.)



micro cerrāḥī

(niteleyici) (temel)

Mikrocerrahi Türkçe Sözlük'te "mikroskop altında çok özel araçlarla yapılan ameliyat" demektir. Fransızca *mikro* kelimesinin anlamı Türkçedeki ile aynıdır (Yıldız, 1997: 748). Arapça *cerrahi* ise "ameliyat yapan doktor" anlamındaki *cerrah* kelimesine mensuptur. Ancak *cerrahi* şeklinde Türkçedeki gibi kullanılmamaktadır. *Kamus-ı* Türkî'de *cerrahi* kelimesinin Arapça "yara ile ilgili" anlamında kullanılan *cirâhî* kelimesi ile aynı olduğu ve Türkçede *cerrâhî* şeklinde okunmasının yanlış olduğu açıklanmıştır (2015: 178). *Cerrahi* kelimesi Farsçada da bu vezinde kullanılmaktadır. *Cerrahi* kelimesi Farsçadaki gibi "ameliyat" anlamında kullanıldığı farz edilerek bu birleşik kelimenin *iç merkezli* (mikro 'niteleyici' + ameliyat 'baş') olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda *mikro* kelimesi, *temel* unsuru olan *cerrahi* kelimesini nitelendirmektedir.

sermuharrir

(Far. + Ar.)



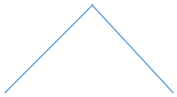
ser muḥarrir

(niteleyici) (temel)

Türkçe Sözlük'te *sermuharrir* "başyazar" demektir. Farsçada *ser* "baş" (Kanar, 1952: 348), Arapçada *muharrir* "yazar, editör" anlamında kullanılır. *Ser* kelimesi, *temel* unsuru olan *muharrir* kelimesini nitelendirmektedir. Türkçede *sermuharrir* kelimesine benzeyen *sermürettip* ve *sertabip* kelimeleri de vardır.

seylap

(Ar. + Far.)



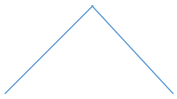
seyl (niteleyici) āb (temel)

Türkçe Sözlük'te *seylap* "su baskını, taşma, taşkın, feyezan" demektir. Arapça *seyl* "su baskını", Farsçada *âb* "su" anlamında kullanılır. Farsçada *seylap* birleşik olarak da kullanılmaktadır (Kanar, 1952: 375). *Seylap* birleşik kelimesi, Farsçada kullanıldığı şekilde ve anlamda Türkçede de kullanılmaktadır. *Seylap* birleşik kelimesinde *seyl* kelimesi, *âb* kelimesini nitelendirmektedir.

2.2. Dış merkezli birleşik sözler

bedava

(Far. + Ar.)



bād hevā

Türkçe Sözlük'te *bedava* kelimesi, "karşılıksız, parasız, emeksiz, caba, çok ucuz" şeklinde anlamlandırılmıştır. Farsçada *bad* "rüzgâr, yel, hava vb." (Kanar, 1952: 86), Arapça *hava* "rüzgâr, yel" anlamında kullanılır. Türkçede bu iki kelime birleşerek yeni anlam kazanmıştır. *Bedava* birleşik kelimesinde *temel* unsur bulunmamaktadır. *Bed* ve *hava* kelimelerinin "boşluk" anlamını verdiğinden ikisi beraberken Türkçede yeni anlamlar kazanmıştır. *bed* ve *hava* kelimesi başka (dış) bir *temel* unsuru nitelendirmektedir.

cilbent

(Ar. + Far.)

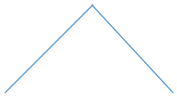


cild bend

Cilbent için *Türkçe Sözlük*'te "klasör" anlamı verilmiştir. Arapçada *cild* kelimesi "deri", Farsçada *bend* kelimesi ise "bağ, ip, mafsal vb." demektir (Kanar, 1952: 113). *Kubbealtı* sözlüğünde *cilbent* kelimesi, "cilbentlerin, içindekilerin daha iyi korunması için üst ve yan taraflarına tutturulan şeritlerle bağlandığı da olurdu" şeklinde kullanılmıştır. Türkçede *cilbent* adında kullanılan klasör, metalinden ve bağlama şeklinden esinlenerek "deri" anlamında *cilt* ve "bağ" anlamında *bend* kelimesi ile birleştirilerek türetilmiştir. Bu iki kelime arasında anlamsal bir bağlantı bulunmadığı için *dış merkezli* tasnif altında değerlendirilmektedir.

günâşık

(Tr. + Ar.)



gün ʿāşıḳ

Türkçe Sözlük'te *günâşık* için verilen mana "ayçiçeği"dir. Eski Türkçede *kün* "güneş" anlamında kullanılmıştır. Türkçede *gün* ve *âşık* kelimeleri ayrı olarak farklı anlamlarda kullanılırken birleştiğinde, *günâşık* bitkisinin güneşi seven bir bitki olması özelliğinden esinlenerek yeni anlam kazandığı değerlendirmektedir. *Gün* ve *âşık* kelimesi başka (dış) bir *temel* unsuru nitelendirmektedir.

hoşsohbet

(Far. + Ar.)

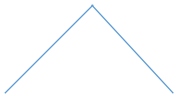


ḫoş suḥbet

Türkçe Sözlük'te *hoşsohbet* "güzel ve tatlı konuşan (kimse)" anlamı verilmiştir. Farsçada *hoş* "hoş, güzel, iyi" (Kanar, 1952: 267), Arapçada *sohbet* ise "arkadaşlık" anlamında kullanılır. *Hoş* ve *sohbet* kelimeleri başka bir *temel* unsuru tavsif etmektedir.

kalebent

(Ar. + Far.)



ḳalʿe bend

Türkçe Sözlük'te *kalebent* "kale dışına çıkmamaya hüküm giyen suçlu" şeklinde tanımlanan kelimenin yapısı, Arapça+Farsça şeklindedir. Arapça *kale* kelimesi Türkçedeki anlamıyla aynıdır. Farsçada ise

bend "bağ, ip, mafsal vb." demektir (Kanar, 1952: 113). *Kale* ve *bend* kelimeleri başka (dış) *temel* unsuru nitelendirmektedir.

muhayyersümbüle

(Ar. + Far.)

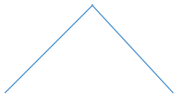


muḫayyer sunbule

Muhayyersümbüle Türkçe Sözlük'te "klasik Türk müziğinde bir makam" şeklinde açıklanmış. Arapçada *muhayyer* "seçmekte hür, kendi iradesiyle hareket edebilen", Farsçada *sümbüle* "başak" (Kanar, 1952: 369) anlamında kullanılır. *Muhayyer* ve *sümbüle* kelimeleri arasında anlamsal bir bağlantı bulunmamaktadır. İkisi asıl anlamlarından farklı anlamda kullanılmaktadır. Ayrıca bu iki kelime birleşip başka (dış) bir *temel* unsuru nitelendirmektedir.

nalbant

(Ar. + Far.)

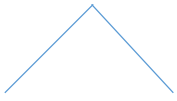


naʿl bend

Türkçe Sözlük'te *nalbant* "hayvanların ayağına nal çakan kimse" demektir. Arapça *nal* kelimesi *Türkçe Sözlük*'teki "at, eşek, öküz vb. yük hayvanlarının tırnaklarına çakılan, ayağın şekline uygun demir parçası" anlamıyla aynıdır. *Bend* ise Farsçada "bağ, ip, mafsal vb." demektir (Kanar, 1952: 113). *nalbant* kelimesi Farsçada da kullanılmaktadır (Kanar, 1952: 656). Bu birleşik söz, hayvanların ayağına nalı yani özel bir çivi olan mıhı çakarak rapteden kimsenin yaptığı işten esinlenerek türetilmiştir. *Nal* ve *bend* kelimeleri başka (dış) bir *temel* unsuru nitelendirmektedir.

neveser

(Far. + Ar.)



nev eŝer

Türkçe Sözlük'te "klasik Türk müziğinde birleşik bir makam" şeklinde açıklanır. Farsçada *nev* "yeni, taze, vb." (Kanar, 1952: 463), Arapçada *eser* "iz, belirti" anlamında kullanılır. *Nev* ve *eser* kelimeleri,

Türkçede birleşerek yeni anlam kazanmıştır. Ayrıca bu iki kelime birleşip başka (dış) bir *temel* unsuru vasıflandırmaktadır.

nevresim

(Far. + Ar.)

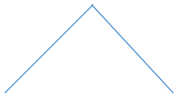


nev resm

Türkçe Sözlük'te *nevresim* için "torba biçiminde dikilmiş, yorgana geçirilen kılıf" tanımı verilmiştir. Farsçada *nev* "yeni, taze, vb." (Kanar, 1952: 663), Arapça *resm* "çizim, iz" anlamlarında kullanılır. *Neveser* ve *nevresim* kelimeleri "yeni eser" ve "yeni resim" anlamlarında kullanılsaydı *iç merkezli* olurdu. Fakat iki kelime arasında anlamsal bir bağlantı bulunmadığı için *dış merkezli* tasnif altında değerlendirilmektedir.

safderun

(Ar. + Far.)

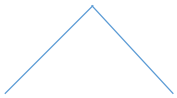


ṣāf derūn

Safderun kelimesine *Türkçe Sözlük*'te "kolayca aldatılan, saf" şeklinde mana verilmiştir. Arapça *saf* "katkısız, halis", *derun* ise Farsçada "iç, orta, dahil" anlamlarında kullanılır (Kanar, 1952: 283). *Saf* ve *derun* kelimesi, başka (dış) bir ögeyi nitelendirmektedirler.

safdil

(Ar. + Far.)



ṣāf dil

Türkçe Sözlük'te *safdil* "kolayca aldatılan, saf (kimse)" demektir. Arapça *saf* "katkısız, halis", Farsçada *dil* "yürek, iç, karın, can" (Kanar, 1952: 290) anlamlarında kullanılır. Bu birleşik kelime Farsçadan alıntılanmıştır. *Saf* ve *dil* kelimeleri birleşerek başka (dış) bir unsuru nitelendirmektedir.

2.3. Hem iç hem dış merkezli birleşik sözler

Türkçede Arapça kelime ile kurulan bazı birleşik sözler birden fazla anlamda kullanılmaktadır. Bu durumda *iç* veya *dış merkezli* olarak tasnif edebilmek için birleşik kelimenin anlamları, oluştuğu kelimelerin anlamlarından doğrudan çözülebilip çözülemediğine ve *temel* unsurunun olup olmadığına bakılarak tasnif edilebilir. Ancak bazı birleşik sözlerin anlamlarından birine göre değerlendirildiğinde *iç merkezli*, diğer bir anlama göre değerlendirildiğinde ise *dış merkezli* olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak bu bölümde *Türkçe Sözlük*'teki *çok anlamlılık* durumundan dolayı hem *iç* hem *dış merkezli* tasnif edilebilen kelimelerden örnek verilmiştir.

varakpare

(Ar. + Far.)

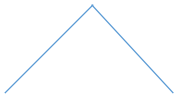


varaḳ pāre

Türkçe Sözlük'te *varakpare* "kâğıt parçası" ve "mektup, name" demektir. Arapça *varak* "yapraklar", *pare* "parça, bölüm" (Kanar, 1952: 127) anlamında kullanılır. Bu kelimenin "kâğıt parçası" anlamına bakıldığında *iç merkezli* şeklinde tasnif edilebilir. *Pare* kelimesi *temel* unsuru ve *varak* kelimesi niteleyici, ancak "mektup, name" anlamı değerlendirildiğinde, *varak* ve *pare* kelimelerinin arasındaki anlam ilişkisi olmadığı değerlendirilerek *dış merkezli* tasnif altında yer verilmiştir.

şaheser

(Far. + Ar.)



şāh eŝer

Türkçe Sözlük'te *şaheser* kelimesinin iki anlamı vardır; birincisi, "kendi türünde mükemmel olan, üstün ve kalıcı nitelikte eser, başyapıt, başeser", ikincisi ise "değeri üstün olan, üstün nitelikli" şeklindedir. *Şaheser* kelimesinin birinci anlamına bakıldığında *iç merkezli* olduğu anlaşılabilir. *Eser* kelimesi *temel* unsuru ve *şah* ise niteleyici olarak değerlendirilebilir. Ancak *şaheser* kelimesinin "değeri üstün olan, üstün nitelikli" anlamı ile düşünüldüğünde *eser* kelimesinin artık *temel* unsuru olmadığı anlaşılır. Mesela *şaheser bir işlem* denir. Burada *eser* kelimesi *şah* kelimesi ile cümlede başka bir *temel* unsuru tavsif etmektedirler.

Sonuç

Türkçenin ayrılmaz bir parçası olan Arapça kelimeler, Türkçede kelime türetme sürecinde diğer Türkçe kelimeler gibi başka kelimelerle birleşerek yeni kullanım alanları oluşturmuştur. Bu çalışmada *Türkçe Sözlük*'ün son baskısında yer alan Türkçe veya yabancı kelime ile birleşen Arapça kelimeler, *merkezlilik*

açısından *iç merkezli*, *dış merkezli* ve *hem iç hem dış merkezli* başlıklar altında incelendikten sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. *Türkçe Sözlük*'te Türkçe veya yabancı kelime ile birleşen Arapça sözlerin sayısı yaklaşık 180'dir.

2. Türkçede Arapça kelimelerle birleşen kelimelerin çoğu Farsçadır.

3. Bazı birleşik sözlerin, Türkçede değil, Farsçada türetilip Türkçeye geçtiği ihtimali araştırılmalıdır. Bazı kelimeler ise Farsçadaki birleşik sözlere benzetilerek Türkçede türetilmiştir.

4. Türkçede genelde *iç merkezli* Arapça ve yabancı kelimeden oluşan birleşik sözlerde, Türkçedeki kelimeler gibi, *temel* unsur sağda bulunmaktadır. Fakat bazı birleşik sözler Türkçeye Farsçadan geçtiğinden dolayı seyrek olsa da bu sözlerde *temel* unsur solda olabilmektedir.

5. *Birleşik sözler*in çok anlamlı olması, bir anlamına göre *iç merkezli*, diğer anlamına göre ise *dış merkezli* olarak tasnif edilme durumunu ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla bir *birleşik kelime* hem *iç merkezli* hem de *dış merkezli* şeklinde sınıflandırılabilir.

Son olarak Türk dili tarihinde Arapça ve Farsça gibi iki yabancı dilden kelime almak ve bu alıntılardan yeni sözler türetmek Türkçeyi zenginleştirmiştir. Bu durumun Türkçeyi keyif verici bir zenginliğe ve hayret edici anlamlar dünyasına ulaştırdığını söylemek mümkündür.

Kısaltmalar

Ar. Arapça

Far. Farsça

Fr. Fransızca

haz. hazırlayan

İng. İngilizce

s. sayfa

S. sayı

TDK Türk Dil Kurumu

Tr. Türkçe

Yay. yayımlayan

Kaynakça

Akalın, Ş. vd. (2019). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aksan, D. (2005). *Türkçenin Zenginlikleri İncelikleri*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Ayver, İ. (2011). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları. Erişim adresi: http://lugatim.com /.

Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Bauer, L. (2017). *Compounds And Compounding*. New York: Cambridge University Press.

Bisetto, A. & Scalise, S. (2005). Classification of Compounds. *Linguee Linguaggio*. S. 319-332.

Bloomfield. L. (1933). *Language*. New York: Allen & Unwin.

Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 2.baskı, Cambridge: Cambridge University Press.

Çürük, Y. (2017). Türkçede Birleşik Sözcükler (İsimler). Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Eker, S. (2019). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker.

Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.

Gülensoy, T. (2015). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ.

Hezîm, R. (2000). el-Terkîb el-Mezcî fi'l-Arabiyyati'l-Muasira. *Mecelletu'l-Dirâsâti'l-Lugaviyye. Yemen*, s. 193-207.

Kanar, M. (1952). *Büyük Farça-Türkçe Sözlük*. Tahran: Şirin.

Karaağaç, G. (2017). *Dil Tarih ve İnsan*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Lewis, B. (2017). Çağdaş Arapça'nın Siyaset Terminolojisinde Osmanlı Mirası. Elçin G (Yay. haz.). *İmparatorluk Mirası Balkanlarda ve Ortadoğu'da Osmanlı Damgası* içinde (s. 301-312) İstanbul: İletişim Yayınları.

Lieber, R. (2009). *Introducing Morphology*. New York: Cambridge University Press.

Özel, S. (1977). *Türkiye Türkçesinde Sözcük Türetme ve Birleştirme*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Redhouse (2012). *İngilizce-Türkçe Sözlük* (pdf). 10.10.2021 tarihinde Tebriz-Turuz sitesinden erişildi. Erişim adresi: https://turuz.com/book/title/Redhouse+Ingilizce-T%C3%BCrkce+S%C3%B6zl%C3%BCk+-+Redhouse-English-Turkish+Dictionary.

Sarı, İ. (2016). Türkiye Türkçesindeki Birleşik Sözcüklerin Merkezlilik Odağında Sınıflandırılması. *Dil Araştırmaları*. S. 18, s. 199-217.

Şemsettin Sami (2015). *Kamus-ı Türkî*. (haz. Yavuzarslan, P.) Ankara: Türk Dil Kurumu.

The Arabic Lexicon. *Muʿcemu'l-Yâkût el-Hamevî*. Erişim adresi: http://arabiclexicon.hawramani.com/?p=139852#f26561 (15.10.2021).

Türk Dil Kurumu (2003). Divanü Lugati't-Türk Dizini. Erişim adresi: https://altaica.ru/LIBRARY/turks/Mahmud_turkish_index.pdf.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual

Yıldız, M. (1997). *Fransaca - Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: https://turuz.com/storage/Dictionary/2018/1040-Fransizca-Turkce_Sozluk-Mustafa_Yildiz-1997-1350s.pdf.

48- Şanlıurfa'da konuşulan Arapçanın dil ve üslup özellikleri

Mehmet BÖLÜKBAŞI[1]

APA: Bölükbaşı, M. (2021). Şanlıurfa'da konuşulan Arapçanın dil ve üslup özellikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 802-813. DOI: 10.29000/rumelide.1032535.

Öz

Hz. Ömer'in 634 ve 644 yılları arasında halife olduğu dönemde yapılan Arap-İslam fetihleri neticesinde İyâz b. Ğunm (ö.641) komutasındaki Arap-İslam ordusu günümüzde Güneydoğu Anadolu bölgesi olarak adlandırılan o devirde el-Cezire bölgesi diye isimlendirilen coğrafyayı M.640 senesinde fethetmiştir. Batısında Fırat, doğusunda ise Dicle nehirleri ile iki tarafı sularla çevrili olduğundan bu bölgeye Müslüman-Arap coğrafyacılar Arapçada ada anlamına gelen 'el-cezire' **(الجَزِيرَة)** ismini vermişlerdir. Batılılar bölgeye Mezopotamya, Süryaniler ise; iki nehir arası anlamına gelen 'Beyne'n-nehreyn' **(بَيْنَ النَّهْرين)** ismini vermişlerdir. Fetihlerden sonra Urfa'nın da içinde yer aldığı el-Cezire bölgesine Benî Mudar kabilesi yerleşmiştir. Bu kabilenin üyeleri günümüzde de Arapça konuşmaya devam etmektedir. Ayrıca, Irak'ta konuşulan yerel Arapçanın uzantısı olan Şanlıurfa Arapçası Türkiye'de Hatay, Mardin ve Siirt'te konuşulan Arapçadan oldukça farklıdır. Soyları Benî Mudar kabilesine dayanan ve uzun yıllar boyunca kendi içine kapanık ve izole bir hayat yaşayan Urfa Arapları günlük dillerinde kullandıkları Arapça kelimeleri ve ibareleri muhafaza edebilmişlerdir. Bu sayede Urfa Arapçası Hatay, Mardin ve Siirt Arapçasına göre daha fasih ve anlaşılır olma özelliğini koruyabilmiştir. Ayrıca, Urfa yerel Arapçasını konuşan birisi Irak Arapları ile daha kolay anlaşabilmektedir. Bu çalışmanın amacı ülkemizde Türkçe, Kürtçe ve Zazacadan sonra dördüncü dil olarak kullanılan ve Şanlıurfa'da konuşulan Arapçanın kökeni, ortaya çıkışı,kullanılan kelimeler ve ibareler hakkında bilgi vermektir.

Anahtar kelimeler: Arapça, Şanlıurfa, dil ve üslup özelliği, ortaya çıkışı, ibareler

Language and style characteristics of Arabic spoken in Şanlıurfa

Abstract

As a result of the Arab-Islamic conquests during the reign of Caliph Omar between 634 and 644, the Arab-Islamic army under the command of Iyâz Gunm (d.641) conquered the geography in 640 called the al-Cezire region, which is now called the Southeastern Anatolia Region. Since it is surrounded by the Euphrates in the west and the Tigris rivers in the east and waters on both sides, Muslim-Arab geographers named this region 'al-Jazeera' **(الجَزِيرَة),** which means island in Arabic. Westerners to the region Mesopotamia, Syriacs; They gave the name 'Beyne Nehreyn' **(بَيْنَ النَّهْرين)** which means between two rivers. After the conquests, the Banu Mudar tribe settled in the al-Jazeera region, which includes Urfa. Members of this tribe continue to speak Arabic to this day. In addition, Şanlıurfa Arabic, which is an extension of the local Arabic spoken in Iraq, is quite different from the Arabic spoken in Turkey in Hatay, Mardin and Siirt.The Urfa Arabs, whose ancestry is based on the Banu Mudar tribe and who lived an introverted and isolated life for many years, were able to preserve the Arabic words and phrases they used in their daily language. In this way, Urfa Arabic was able to maintain its feature of

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim Tercümanlık ABD (Bartın, Türkiye), blkbamehmet@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5923-3920 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032535]

being more clear and understandable than the Arabic of Hatay, Mardin and Siirt. Also, someone who speaks Urfa local Arabic can easily get along with Iraqi Arabs. The aim of this study is to give information about the origin, emergence, words and phrases of Arabic spoken in Şanlıurfa, which is the fourth language used in our country after Turkish, Kurdish and Zazaki.

Keywords: Arabic, Şanlıurfa, language and style, emergence, phrases

Giriş

Dil, zaman içerisinde bünyesine yeni kelimeler ekleyerek gelişimine devam eden canlı bir varlık olarak kabul edilir. Ayrıca dil; dizim, anlam, telaffuz ve yapı bakımından sürekli değişimini devam ettirmektedir (Ergin, 1972: 4). Lehçe, bir dilin kollara ayrılması ve yapısının ses, telaffuz ve anlam yönünden değişmesidir. Lehçe, sahip olduğu dilin özelliklerinin birçoğunu korumuş olmasına rağmen dile yeni kelimeler kazandırır. Ayrıca ait olduğu dilin söz varlığını değiştirerek yeni bir dil meydana getirir. Ortaya çıkan bu yeni dil kolu o dilin lehçesi olarak adlandırılır (Anderson, 2012: 49). Sâmî diller ailesinden olan Arapça (Çetin, 1978: I, 134) Arapların İslamiyet'i kabul etmelerinden sonra Müslüman Araplar tarafından gerçekleştirilen fetihler sayesinde farklı coğrafyalarda konuşulmaya başlanmıştır (Libera, 2005: 65). Bu bölgelerden birisi de Şanlıurfa olmuştur. Müslüman Arap coğrafyacılar, doğusunda Dicle ve batısında Fırat nehirleri bulunan ve iki tarafı sularla çevrili olduğu için bölgeye ada anlamına gelen 'el-Cezire' (**الجَزِيرَة**ُ) ismini vermişlerdir (Le Strange, 1985:144). el-Cezire bölgesi, Hz. Ömer'in (ö.644) komutanlarından İyâz b. Ğunm (ö.641) tarafından M.640 senesinde fethedilmiştir (el-Belazuri, 1987: 247). Bu fetih neticesinde Şanlıurfa'ya Arap kabilelerinden biri olan Benî Mudar kabilesi yerleşmiştir (Aslan, 2015: 16). Uzun yıllar boyunca ve günümüzde de Irak ve Suriye'deki akrabaları ile ilişkileri devam eden Urfa Arapları dillerini koruyabilmişlerdir. Bu sayede Urfa Arapçası Hatay, Mardin ve Siirt Arapçasına nazaran daha anlaşılır bir Arapçadır. Urfa Arapçasını konuşan birisi özellikle Irak ve Körfez Arapçasını konuşanlarla rahat bir şekilde anlaşabilir. Çünkü Şanlıurfa'da konuşulan Arapça Irak lehçesidir.

Yöntem

Nitel araştırmada verilere; doküman tarayarak, gözlem ve görüşme yaparak üç yol izlenerek ulaşılır (Kıral,2020:172). Modern ve klasik kaynak eserlerde yer alan Arapça, fonolojik ve morfolojik tanımlar ile bilgiler doküman analizi tekniğiyle ele alınmıştır. Ulaşılan bilgiler sayesinde Şanlıurfa'da konuşulan Arapçanın dil ve üslup özelliği hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın amacı ve önemi

Araştırmanın amacı, Şanlıurfa'da konuşulan Arapçanın bölgeye gelişi ve daha sonra uğradığı değişim ve günümüzde yaygın şekilde kullanılan ibareler hakkında bilgiler vermektir. Araştırmanın önemi ise; Şanlıurfa'da konuşulan Arapçanın Mardin, Siirt ve Hatay illerinde konuşulan Arapçaya göre daha anlaşılır olduğuna ve aynı zamanda Şanlıurfa Arapçasının Irak lehçesi olduğu ve bu sayede Şanlıurfa Arapçasını konuşan bir kişinin Körfez Arapçasının konuşulduğu ülkeler olan Kuveyt, Katar ve Bahreyn Arapçası konuşanlarla anlaşabilmesinin mümkün olduğunu belirtmektir.

1.Şanlıurfa Arapçasının fonolojik ve morfolojik özellikleri

Şanlıurfa Arapçasında naht, ibdal, işba', muhalefet, idgam, keşkeşe, ana'ne, imâle istinta' ve terhim gibi fonolojik ve morfolojik özellikler ön plana çıkmaktadır.

1.1.Naht

İki sözcüğün tek bir kelimede birleştirilmesine naht denir. Allahtan başka ilah yoktur anlamına gelen **لاَ الَهَ الاَّ الله** sözcüğü **هَلَّلَ** şeklinde birleştirilmiştir (el-Ferâhîdî, 1988:II, 88).

Tablo 1: Şanlıurfa Arapçasında Naht Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	**Kelimenin Arapça Telaffuzu**	**Kelimenin Türkçe Anlamı**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı**
مَنْ هُوَ؟	Men Huve?	Kim o?	**مِنُو؟**	Mıno?	Şanlıurfa Arapçasında **هُوَ** deki **(ه)** harfi atılmış **مَنْ** sözcüğüne **(و)** harfi eklenmiştir.
بأَيُّ شَيْئ؟ **أي شيئ قَدَرُهُ؟**	Bi eyyu şey? Eyyu şey kaderuhu?	Ne kadar?	**إشْگد؟** **بَشْ؟**	İşged? Beş?	Bu kelime Irak Arapçasından alınmıştır. Ayrıca **بأَيُّ شَيْئ؟** kelimesi **بَشْ؟** şeklinde telaffuz edilmiştir. **أي شيئ قَدَرُهُ؟** İbaresinde ise **أي شيئ** sözcüğü **بَشْ** şeklinde kısaltılmış ve **قَدَرُه** kelimesi Irak lehçesinde olduğu gibi **(ق)** harfi G olarak telaffuz edilmiştir.
مَا اَحْلاَهُ	Ma Ahlahu	Ne kadar tatlı	**مَحْلاَتُهُ**	Mahlatuhu	Şanlıurfa Arapçasında **أحْلاَهُ** kelimesindeki elif **(ا)** harfi atılmış ve **أحْلاَهُ** kelimesine te **(ت)** harfi eklenmiştir.

1.2.İbdal

Kelimenin anlamının aynı kalması ancak telaffuzunun değiştirilmesidir. Örneğin; Arapçada ısırmak anlamında kullanılan **عَضَّ** kelimesinin **عَظَّ** şeklinde telaffuz edilmesidir (el-Ceburi, 2006: 19).

Tablo 2: Şanlıurfa Arapçasında İbdal Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	**Kelimenin Arapça Telaffuzu**	**Kelimenin Türkçe Anlamı**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı**
إِحْلِفْ بالقُرآن	İhlif bil Kuran	Kurana yemin et	**إِحْلِفْ بالقُرْعَان**	İhlif bil Kuran	Şanlıurfa Arapçasında **القُرآن** kelimesindeki **(ا)**harfi atılmış yerine **(ع)** harfi getirilerek **القُرْعَان** şeklinde telaffuz edilmiştir.
يَدْعُو لَهُ	Yedu lehu	Ona dua ediyor	**يِدْعِيلُو**	Yid-i lu	**يَدْعُو لَهُ** kelimesindeki vav harfi **(و)** ye **(ي)** harfine dönüşmüştür. **(ه)** he harfi düşmüştür.

1.3. İşba'

Harekenin uzatılması ve kısa seslilerin uzun sesliye dönüşmesidir. Arapçada sivilce anlamında kullanılan **دُمَّل** kelimesi tekildir. **دَمَامِيل** kelimesinde hareke uzatılmıştır. Ayrıca Arapçada genellikle kelimelerin çoğulları kullanılır sivilceler manasında kullanılan **دَمَامِيل** kelimesi çoğuldur. Ancak tekil kast edilir (Ahfeş el-Evsat, 1970: 95).

Tablo 3: Şanlıurfa Arapçasında İşba' Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	**Kelimenin Arapça Telaffuzu**	**Kelimenin Türkçe Anlamı**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı**
بَيَّاع ج بَيَّاعُون	Beyyâ', Beyyâun	Satıcı, Satıcılar	**بِيَّاع ج بِيَايِيعْ**	Biyayi	**بَيَّاع ج بَيَّاعُون** Satıcı ve satıcılar sözcüğünün yerine Şanlıurfa Arapçasında daha çok **بِيَايِيعْ** Biyayi kelimesi kullanılmaktadır.

1.4.Muhalefet

Kelime içinde yer alan benzer iki sesin birbirine aykırı olmasıdır (el-İsfahânî, 1961: 84). Fasih Arapçada tırnaklarımı kestim anlamında gelen **قَصَّيْتُ أظْفَارِي** Şanlıurfa Arapçasında **قَصَصْتُ** şeklinde telaffuz edilir.

Tablo 4: Şanlıurfa Arapçasında İşba' Yapılarak Kullanılan Kelime

Kelimenin Fasih Arapçası	**Kelimenin Arapça Telaffuzu**	**Kelimenin Türkçe Anlamı**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı**
مَرَرْتُ بِزَيْد	Merertu bi Zeyd	Zeyd'e uğradım	**مَرَّرْت بِزَيْد**	Merert bi Zeyd	Şanlıurfa Arapçasında **مَرَرْتُ** kelimesindeki **(ر)** harfi şeddeli okunmuş **مَرَّرْت** şeklinde telaffuz edilmiştir.

1.5.İdğam

Mahreç ve sıfatları iki harften ilkini ikinciye katarak telaffuz etmektir (İbn Mücahid, 1972: 115).

Tablo 5: Şanlıurfa Arapçasında İdğam Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	**Kelimenin Arapça Telaffuzu**	**Kelimenin Türkçe Anlamı**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı**
مَنْ قَالَ؟	Men kale?	Kim dedi?	**مَنْگَالْ**	Men gale?	Şanlıurfa Arapçasında **مَنْ قَالَ؟** **مَنْ يَقُولُ؟** ve kelimelerindeki **(ق)**harfi **(g)** harfi olarak telaffuz edilmiştir.

مَنْ يَقُولُ؟	Men Yekulu?	Kim diyor?	مَنْ يَگولُ	Men yegulu?	

1.6. Keşkeşe

Beni Esed ve Rabia gibi Arap kabilelerinde konuşulan kişi dişil (müennes) olduğunda muttasıl zamir olan **(كَ)** harfi yerine **(شَ)** harfini kullanmışlardır. Senden ve sana anlamına gelen **(عَلَيْكِ)** yerine **(عَلَيْكِش)** demişlerdir (Zemahşerî, 1990: 467). Şanlıurfa Arapçasında **(كَ)** harfi **(شَ)** ve bazende **(چ)** çe harfine dönüşmektedir. Ayrıca **(چ)** çe harfi müzekkeri müennesten ayırt etmek içinde kullanılır.

Tablo 6: Şanlıurfa Arapçasında Keşkeşe Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	**Kelimenin Arapça Telaffuzu**	**Kelimenin Türkçe Anlamı**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı**
كِتَابُكِ	Kitabuki	Bayan için senin kitabın	كِتَابُچِ	Kitabuçi	Kitabınız anlamına gelen bu kelime Şanlıurfa Arapçasında karşıdaki kişi dişil (müennes) olduğunda kullanılır. Muttasıl zamir olan **(ك)** harfi **(چ)** ç harfine dönüşür.
شَنْطَة	Şanta	Çanta	جَنْطَة	Canta	Şanta kelimesindeki **(ش)** harfi Şanlıurfa Arapçasında **(ج)** harfi şeklinde kullanılmaktadır.

1.7. An'ane

Sözcüğün başında yer alan **(أ)** harfinin yerine **(و)** veya **(ع)** harfinin getirilmesidir (el-Ceburi,2006: 32).

Tablo 7: Şanlıurfa Arapçasında An'ane Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	**Kelimenin Arapça Telaffuzu**	**Kelimenin Türkçe Anlamı**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı**
اَيْنَ؟	Eyne?	Nerede?	وَيْن؟	Veyn?	Nerede? Manasında kullanılan اَيْنَ؟ kelimesinde yer alan **(ا)** harfinin yerine **(و)** harfi kullanılmıştır.
اَجَلْ	Ecel	Evet	عَجَل	Acel	Evet anlamına gelen bu sözcük Şanlıurfa Arapçasında Acaba manasında kullanılmaktadır. Ayrıca sözcüğün ilk harfi olan **(ا)** harfi **(ع)** harfine dönüşmüştür.

1.8. İmâle

Bir şeyi meylettirmek, yatırmak ve bir yöne doğru eğmek manalarına gelmektedir. Ayrıca Arapça sarf ve kıraat'te fethayı kesreye ve elif harfini **(أ)** ye harfine **(ي)** yakın bir şekilde telaffuz etmektir (İbn Manzûr, 1999, II: 95).

Tablo 8: Şanlıurfa Arapçasında İmâle Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	**Kelimenin Arapça Telaffuzu**	**Kelimenin Türkçe Anlamı**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı**
ذِئْبٌ	Zib	Kurt	ذِيْب	Ziyb	Kurt anlamında kullanılan ذِئْبٌ kelimesinde yer alan **(ء)** hemzenin yerine **(ي)** harfi getirilmiştir.
حَائِلٌ	Hailun	Engel	حَايِلْ	Hayıl	Engel anlamında kullanılan حائِلٌ kelimesinde yer alan **(ء)** hemzenin yerine **(ي)** harfi getirilmiştir.

بِئْرٌ	Bir	Kuyu	بِير	Biir	Kuyu manasında kullanılan **بِئْر** sözcüğünde yer alan **(ء)** hemzenin yerine **(ي)** harfi getirilmiş ve ye harfi uzun telaffuz edilmiştir.

1.9. İstinta'

Ayn harfinin **(ع)** Nun **(ن)** harfine dönüştürülerek telaffuz edilmesidir (Önel,2016:18).

Tablo 9: Şanlıurfa Arapçasında İstinta' Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	**Kelimenin Arapça Telaffuzu**	**Kelimenin Türkçe Anlamı**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı**
أَعْطِنِي	Atini	Bana ver	إِنْطِينِ	İntini	Bana ver manasında kullanılan **أَعْطِنِي** kelimesinde yer alan **(ع)** harfi **(ن)** harfine dönüşmüştür.

1.10. Terhim

Sözcüğün sonunda yer alan harfin kaldırılmasıdır (İbn Fâris, 1963: 229).

Tablo 10: Şanlıurfa Arapçasında Terhim Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	**Kelimenin Arapça Telaffuzu**	**Kelimenin Türkçe Anlamı**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı**
يَا اَبَا حَسَنْ	Ya Eba Hasan	Ey Ebu Hasan	يَا اَبُو حَسُّو	Ya Ebu Hasso	Ebu Hasan manasında kullanılan **يَا اَبَا حَسَنْ** kelimesinde yer alan **اَبَا** sözcüğündeki **(ا)** harfinin yerine **(و)** harfi getirilmiştir.

اَبُو جَلاَل	Ebu Celal	Ebu Celal	اَبُو جَلُّو	Ebu Cello	Ebu Celal anlamında kullanılan اَبُو جَلاَل sözcüğünde yer alan اَبُو kelimesindeki **(ل)** harfinin yerine **(و)** harfi getirilmiştir.

2.Şanlıurfa Arapçasında yer alan üsluplar

2.1. Soru edatları

Tablo 11: Şanlıurfa Arapçasında Soru Edatlarının Kullanımı

Kelimenin Fasih Arapçası	**Kelimenin Arapça Telaffuzu**	**Kelimenin Türkçe Anlamı**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu**	**Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı**
أَيْنَ؟	Eyne?	Nerede?	وَيْن؟	Veyn?	Nerede anlamında kullanılan **(**أَيْنَ؟**)** kelimesinde yer alan **(**أ**)** harfi **(و)** harfine dönüşmüştür.
مَتَى؟	Meta?	Ne zaman?	أَمْتَى؟ أَيْمَت؟	Emta? Eymet?	Ne zaman? Anlamına gelen مَتَى؟ kelimesinin başına **(**أ**)** harfi getirilmiştir.
لِمَاذَا؟	Limaza?	Niçin?	عَلَيْشْ / لَيْشْ	Aleyş? Leyş?	عَلَى أَيِّ شَيءٍ Ala eyyi şeyyin لِأَيِّ شَيْءٍ Li eyyi şeyyin kelimeleri Şanlıurfa Arapçasında kısaltılarak عَلَيْشْ / لَيْشْ şeklinde telaffuz edilmektedir.
كَيْف؟	Keyfe?	Nasıl?	اِشْنُوْنْ؟	İşnon?	Nasıl anlamında kullanılan kelimesi كَيْفَ؟ Şanlıurfa Arapçasında değişikliğe uğrayarak اِشْنُوْنْ؟ şeklinde kullanılmaktadır.

2.2. Keşke kelimesinin kullanımı

Tablo 12: Şanlıurfa Arapçasında Keşke Kelimesinin Kullanımı

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin Türkçe Anlamı	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı
لَيْتَ	Leyte	Keşke	يَا رَيْت	Ya reyt	Keşke anlamında kullanılan **(لَيْتَ)** sözcüğü **يَا رَيْت** şeklinde kullanılmaktadır.

2.3. Öyle değil mi? Sorusunun kullanımı

Tablo 13: Şanlıurfa Arapçasında Öyle değil mi? sorusunun Kullanımı

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin Türkçe Anlamı	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı
أَ لَيْسَ كَذَالِكَ؟	Eleyse Kezalike?	Öyle değil mi?	مُوْهِيچ	Mu hiçi?	Öyle değil mi? anlamında kullanılan **(أَ لَيْسَ كَذَالِكَ؟)** sözcüğü **(مُوْهِيچ)** şeklinde telaffuz edilmektedir.

2.4. Yazıklar olsun ve hayıflanma ibarelerinin kullanımı

Tablo 14: Şanlıurfa Arapçasında Yazıkları olsun ve Hayıflanma İbarelerinin Kullanımı

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin Türkçe Anlamı	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı
وَيْحَك، يَا حِيفْ عَلَيْكَ	Veyhek, Ya hif Aleyke	Sana yazıklar olsun	يَا وَيْلِي،حِيفَ عَلَيْكَ	Ya veyl, Hif Aleyke	**وَيْحَك** kelimesi Şanlıurfa Arapçasında değişime uğramış **يَا وَيْلِي** şeklinde telaffuz edilmiştir. **يَا حِيفْ عَلَيْكَ** ibaresinde ise; nida edatı olan **يَا** kullanılmamıştır.

2.5. Evet kelimesinin kullanımı

Tablo 15: Şanlıurfa Arapçasında Evet Kelimesinin Kullanımı

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin Türkçe Anlamı	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı
نَعَمْ	Neam	Evet	اَيْوَى	Eyva	Evet anlamında kullanılan نَعَمْ sözcüğü Şanlıurfa Arapçasında أَيْوَى şeklinde değişime uğramıştır.

Tartışma

Kadim bir şehir olan Şanlıurfa'da birçok medeniyet kurulmuştur. Farklı diller ve kültürler bir arada tarih boyunca yaşamış ve yaşamaya devam etmektedir. Peygamberler ve medeniyetler şehri olan Şanlıurfa ilk önce Asurlular, Medler, Persler, Roma, Bizans, Araplar ve en son olarak Osmanlı İmparatorluğu tarafından yönetilmiştir. Bu medeniyetler Şanlıurfa ilinin siyasi, sosyal, kültürel ve dil açısından gelişimine olumlu katkı sağlamıştır. Şanlıurfa sokaklarında çok kültürlülük kendisini belli etmektedir. Günümüzde Şanlıurfa'da Kürtçe, Zazaca, Arapça, Türkçe ve Türkmence konuşulmaya devam etmektedir. Tarih boyunca farklı medeniyetler tarafından idare edilen Şanlıurfa'da çok dilliliğin görülmesi olağan bir durumdur. 7. asırda Araplar tarafından kontrol altına alınan Şanlıurfa'da bölgeye yerleştirilen Arap aşiretleri sebebiyle günümüzde Şanlıurfa'da Arapçada konuşulmaktadır. Konuşulan Arapça Irak lehçesi ile aynıdır. Bu sayede Şanlıurfa Arapçası konuşan birisi Körfez Arapçası konuşulan ülkelerde yaşayanlarla daha kolay iletişim kurabilmektedir.

Sonuç

Kadim kültürlerin asırlar boyu hüküm sürdüğü önemli bir yerleşim yeri olan Şanlıurfa günümüzde de bu özelliğini korumaktadır. Birçok peygamberin yaşamış olduğu önemli bir inanç merkezi olan Şanlıurfa farklı dil ve dinlere de ev sahipliği yapmış ve günümüzde de farklı dilleri ve kültürleri bünyesinde barındırmaktadır. 7. yüzyılda Müslüman Arapların kontrolüne geçtikten sonra bölgeye yerleştirilen Arap aşiretleri günümüze kadar varlıklarını ve dillerini korumayı başarabilmişlerdir. 1990 yıllara kadar kendi içine kapanık bir hayat sürmeleri ve iletişim araçlarının 90'lı senelere kadar kullanımının yaygınlaşmaması nedeniyle Şanlıurfa Araplarının konuştuğu Arapça kendine has üslubunu koruyabilmiştir. Şanlıurfa Arapçasında yer alan ibarelerin bir kısmı telaffuz değişikliğine uğrayarak kullanılmıştır. Bazı kelimelere harf eklenmiş veya kısaltmalar yapılmıştır. Şanlıurfa'da konuşulan Arapçaya yapılan eklemeler ve kısaltmalar dilin anlaşılırlığını ve yapısını olumsuz yönde etkilememiştir. Dolayısıyla Şanlıurfa Arapçası anlaşılır olma özelliğini kaybetmemiştir. Uzun yıllar boyunca kendi içinden evlenmeleri ve ayrıca Irak'taki akrabaları ile olan ilişkilerini devam ettirdikleri için Şanlıurfa Arapçası Irak lehçesiyle olan bağını ve benzerliğini devam ettirebilmiştir. Bu sayede Şanlıurfa Arapçası konuşan birisi Körfez Arapçasının konuşulduğu ülkelerde yaşayan Araplarla iletişime geçebilmektedir. Asırlardır var olan bağ günümüzde de devam etmektedir. Dolayısıyla Şanlıurfa'da yaşayan Araplar kendi dillerini, gelenek ve göreneklerini koruyabilmişlerdir. Aynı zamanda Türk kültürüne de uyum sağlayarak hayatlarını devam ettirebilmişlerdir.

Kaynakça

Anderson, S.R. (2012). *Languages, a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Ahfeş el-Evsat. (1970). *Kitâbu'l-Ḳavâfî*. (Nşr.) İzzet Hasan. Dımaşk.

Aslan, A. (2015). *Urfa –Harran (Diyar-ı Mudar) Bölgesinin Tarihi*. Ankara: Berikan yayınevi.

Çetin, N.M. (1978). *Arabistan. Küçük Türk- İslam Ansiklopedisi*. İstanbul.

Ergin, M. (1972). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

el- Belazuri, (1987). *Futuhu'l-Buldan*. (Çev.) Mustafa Fayda. Ankara.

el-Ferâhîdî, Halîl b. Ahmed (1988). *Kitâbu'l-ʿAyn*. (Nşr.) Mehdî el-Mahzûmî – İbrâhim es-Sâmerrâî. I-VIII. Beyrut: Dar'ul Kutubi'l'ilmiyye.

el-Ceburi, A. (2006). *Tetavvuru'd-Delaleti'l-Mu'cemiyye*. Beyrut: Daru'l-Arabiyye lil Mevsuat.

el-İsfahânî, Hüseyin b. Muhammed b. Râgıb (1961). *el-Müfredât fî ġarîbi'l-Ḳurʾân*.(Nşr.) M. Seyyid Kîlânî. Kahire.

İbn Fâris (1963). *eṣ-Ṣâḥibî fî fıḳhi'l-luġa* (Nşr.) Mustafa eş-Şüveymî. Beyrut

İbn Manẓûr (1999). *Lisânu'l-arab*. I-VI. Beyrut: Daru sâdır.

İbn Mücâhid (1972). *Kitâbu's-Sebʿa*. (Nşr). Şevkī Dayf. Kahire.

Kıral, B. (2020). *Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 170-189.

Libera, A.D. (2005). *Orta çağ Felsefesi*. (Trc.) Ayşe Meral. İstanbul.

Önel, A. (2016). *Harran Araplarında Dil ve Edebiyat Bağlamında Arapça meseleler ve Tahlilleri*. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Ana bilim Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans tezi.

Zemahşerî (1990). *el-Mufaṣṣal fî ilmi'l-luġa* (Nşr.) M. İzzeddin es-Saîdî. Beyrut: Dâru'l-Maârif.

نصوص المال الحرام في القرآن الكريم: مقاربة دلالية بيانية

Mahmud KADDUM[1]

Abdellah ALAMİ[2]

APA: Kaddum, M.; Alami, A. (2021). **نصوص المال الحرام في القرآن الكريم: مقاربة دلالية بيانية** *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 814-830. DOI: 10.29000/rumelide.1036603.

الملخص

يسعى هذا البحث لمقاربة وتحليل أوجه المال الحرام؛ انطلاقا من النصوص المؤطرة لهذه المعاملة المالية في القرآن الكريم. حيث وَضَعَ المشرع قاعدة عامة في قوانين المعاملات المالية في القرآن، وهي حُرمَة تَغَوّل أموال الناس بالباطل لسلطة أو جاه أو غيره. قال تعالى: ﴿وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُم بَيْنَكُم بِالْبَاطِلِ وَتُدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا من أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾. سورة البقرة، الآية: 188. وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التَّحليلي؛ فبدأ الوصف أوَّلاً لتقعيد الظَّاهرة اللُّغويّة من خلال النصوص المؤطرة لهذه المعاملة المالية في القرآن الكريم. ثمَّ تّحليل هذه الآيات ودراسة ما فيها من وجوه البيان والإعجاز. بدأ البحث بدراسة وجوه تَغول المال الحرام، إما بالسلطة، أو الرّشوة، وغيرها من طرق اكتساب المال بالوجوه غير المشروعة. حيث خاطب الشارع المكلف بالتشريع أثناء النهي عن تغول الأموال بالباطل غصبا بلُغة مباشرة، قال تعالى:﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ﴾، سورة النساء، الآية: 29 وقد صُدِّر هذا البيان بقوله تعالى:(يا أيها الذين آمنوا)؛ لأنه يحمل ضوابط شديدة الأهمية، تتعلق بالأموال والأنفس. ثم درس البحث طُرق تحريم القرآن لمعاملة الربا، التي تدَرَّج المشرع في النهي عنها؛ حيث بدأ الشارع في تحريم الربا بتصوير حالة آكليه بصورة بشعة في البداية، والغاية من ذلك التأثير في المخاطب، وإقناعه بالتخلي عن هذا النوع من المعاملة، وقال تعالى: ﴿الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ. ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا. وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا. فَمَن جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّهِ فَانتَهَىٰ فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ. وَمَنْ عَادَ فَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾. سورة البقرة، الآية: 275 ليختم بحكم قاطع يحذر من الاستمرار في هذه المعاملة بأسلوب قوي حاسم يحمل دلالات مختلفة، فبعد تبشيع صورة التعامل بالربا والنهي عنه، أعقب الشارع بوعيد لمرتكبه، بأسلوب قوي رادع، للتأثير في المخاطب بالتشريع، قال تعالى: ﴿يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ. وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ﴾، سورة البقرة، الآية: 276. وفي النهاية بين البحث طرق المال المكتسب عن طريق القِمار، وذلك بكشف طرق تصوير هذه المعاملة، والنهي عنها لما تسببه من اضطراب على مستوى الفرد والجماعات. لهذا واجه التشريع هذه العادة التي تفشّت في المجتمع الجاهلي، وقدم بالجملة الاستهلالية ﴿يا أيها الذين آمنوا﴾ في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ. إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَن يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلَاةِ ۖ فَهَلْ أَنتُم مُّنتَهُونَ﴾. المائدة، الآية:90 -91 على عادة النصوص التي تقرر قوانين قرآنية ثقيلة على نفوس المخاطبين.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية وبلاغتها، المال الحرام، الدلالة، البيان، التحليل.

49-Kuran-ı Kerim'deki haram paraya dair naslar: Delalete ve anlama dayalı yaklaşım

Öz

Bu araştırma, Kur'an-ı Kerim'de haram malın işlemi ile ilgili mevcut nasların çerçevesine dayanarak haram paranın yönlerine dair bir yaklaşımda bulunmayı ve bu yönleri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Nitekim şâri olan Allah, Kur'an-ı Kerim'de mali muamelelerle ilgili kurallar koymuştur. Bu da insanların mallarının şan, güç ve benzeri bir şeyin elde edilmesi amacıyla batıl yollarla yok edilmesinin haram kılınmasıdır. Allah Teâlâ şöyle buyurmuştur: "Mallarınızı aranızda haksızlıkla yemeyin. Bile bile, günaha saparak, insanların mallarından bir kısmını yemeniz için onun bir parçasını yetkililere aktarmayın." (Bakara: 188). Araştırma analitik ve niteleyici yöntemi

[1] Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık (Arapça) ABD Başkanı (Bartın, Türkiye), mkaddum@bartin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9636-4903 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036603]

[2] Dr. Öğr. Üyesi, University of Minnesota, College of Communication Science, Department of Discourse Analysis, (Minnesota, USA) alami541@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6625-1625

benimsemiştir. İlk olarak Kuran-ı Kerim'deki mal ile ilgili ayetler aracılığıyla dil olgusunu sağlam temellere oturtmakla başlamış, ardından bu ayetleri analiz edip içlerindeki beyan ve i'câz yönlerini incelemiştir. Araştırma, güç kullanma, rüşvet veya diğer yasa dışı yollarla haram elde etme şekillerini incelemekle başlamıştır. Yüce Allah şöyle buyurmuştur: "Ey iman edenler! Mallarınızı aranızda haksızlıkla yemeyin; ancak karşılıklı rızânıza dayanan ticaret böyle değildir." (Nisa: 29) Mal ve nefislere dair çok önemli kurallar taşıdığı için ayette hitaba "Ey iman edenler" sözüyle başlanmıştır. Araştırma daha sonra, Kuran'ın faiz işlemini aşama aşama yasaklama yollarını incelemiştir. Şöyle ki, Allah Teâlâ ilk olarak faiz yiyen kimsenin çirkin durumunu açıklayarak onu yasaklamaya başlamıştır. Bunun amacı muhatabı etkilemek ve onu bu tür muameleleri bırakmaya ikna etmektir. Allah Teâlâ şöyle buyurmuştur: "Faiz yiyenler ancak şeytanın çarparak sersemlettiği kimse gibi kalkarlar. Bunun sebebi onların, 'Alım satım da ancak faiz gibidir' demeleridir. Hâlbuki Allah alım satımı helal, faizi ise haram kılmıştır. Artık kime Allah'tan bir öğüt erişir de faizciliği bırakırsa geçmişteki kendisinindir; durumunun takdiri ise Allah'a aittir. Kim de yine faizciliğe dönerse işte bunlar devamlı kalmak üzere cehennemliklerdir." (Bakara: 275). Allah Teâlâ, bu işlemi sürdürmeye karşı çeşitli delaletleriyle birlikte kuvvetli ve kesin bir uyarı içeren bir hükümle ayeti sona erdirmek amacıyla faiz muamelesini çirkin gösterip onu yasakladıktan sonra teşri ile muhatabı etkilemek için faiz muamelesinde bulunanlara yönelik güçlü ve caydırıcı bir tehdidi akabinde getirmiştir: "Allah faizi yok eder, sadakaları ise arttırır ve Allah hiçbir inkârcı günahkârı sevmez." (Bakara: 276). Araştırma son bölümde, kumar oynayarak kazanılan para yollarından bahsetmiştir. Bunu da söz konusu işlemi betimleme yollarını ortaya çıkararak yapmıştır. Yine araştırma faizin birey ve toplum seviyesinde neden olduğu düzensizlik nedeniyle yasaklanmasını ele almıştır. Bu yüzden şeriat, İslâm öncesi toplumda yayılan bu geleneğe karşı çıkmış ve muhatapların nefislerine ağır gelen Kur'an kanunlarını ifade eden naslarda olduğu üzere istihlâliye (başlangıç) cümlesi olan 'Ey iman edenler!' ifadesiyle hitaba başlayarak şöyle buyurmuştur: "Ey iman edenler! İçki, kumar, dikili taşlar, fal okları şeytan işi iğrenç şeylerden ibarettir. Bunlardan kaçının ki kurtuluşa eresiniz. Şüphesiz şeytan içki ve kumar yoluyla aranıza düşmanlık ve kin sokmak, sizi Allah'ı anmaktan ve namazdan alıkoymak ister. Artık vazgeçtiniz değil mi?" (Maide: 90,91).

Anahtar kelimeler: Arap dili ve belagati, haram para, delâlet, beyân, tahlil

Texts of forbidden money in the Holy Qur'an: Graphic semantic approach

Abstract

There is no doubt that the Qur'anic structure is the biggest factor in increasing the richness of the meanings of the vocabulary that it forms, and this is due to the truth of the linguistic structure itself, since the composition is the most prominent determinant of the significance that is not matched by that lexical or rhetorical factor, if the singular word in the dictionary has one approximate connotation It has many potential connotations. If it enters into the composition, the context and the adjacent terms give it a unique and accurate lexical connotation. This research seeks to approach and analyze aspects of unlawful money. Based on the texts framed for this financial transaction in the Holy Quran. Whereas, the legislator has set a general rule in the laws of financial transactions in the Qur'an, which is the prohibition on falsehood that invalidates the wealth of people for authority or others. Allah says : "And do not eat up your property among yourselves for vanities, nor use it as bait for the judges, with intent that ye may eat up wrongfully and knowingly a little of (other) people's property " (Surah Al-Baqarah, Verse: 188). The research adopted the analytical descriptive method. The description first began to complicate the linguistic phenomenon through the texts framed for this

financial transaction in the Holy Qur'an. Then analyze these verses and study their manifestations and miracles. The research began by studying the faces of illegitimate money gaining ground, either through power, or bribery, and other methods of acquiring money through unlawful faces. Where the Legally component addressed with legislation during the prohibition of the invalidation of wealth by force, directly, the Almighty says:"O ye who believe! Eat not up your property among yourselves in vanities: But let there be amongst you Traffic and trade by mutual good-will: Nor kill (or destroy) yourselves: for verily Allah hath been to you Most Merciful" . Surah An-Nisa, verse: 29, Almighty: (O you who believe); Because it carries very important controls related to money and souls. Then the research examined the methods of the Qur'an forbidding the treatment of usury, which the legislator gradually prohibited. Where the lawmaker began to prohibit usury by portraying the situation of those who eat it ugly at the beginning, and the aim of that was to influence the addressee, and to persuade him to abandon this kind of treatment. The reason is that they said that selling is like interest. And God permitted sales and forbidden usury. So whoever sends an exhortation from his Lord and finishes it, he will have the foregoing and his command is to God. And whoever returns, those who are the companions of the fire are in it they will be immortal. (Surat Al-Baqarah, Verse: 275) to conclude with a categorical ruling that warns against continuing this transaction in a strong and decisive manner that carries various connotations. Allah will deprive usury of all blessing, but will give increase for deeds of charity: For He loveth not creatures ungrateful and wicked ((Surat Al-Baqarah, verse: 276). In the end, the research showed the methods of money earned through gambling, by revealing ways to portray this transaction, and forbidding it because of the disturbance it causes on the individual and group levels. This legislation faced the habit that prevailed in the pre-Islamic society and gave the introductory wholesale O you who Amnoa(in the verse: O you who believe, but wine, and gambling and an abomination of Satan, avoid that ye may prosper. Only Satan wants to cause enmity and hatred in wine and indulgence to cause enmity and resentment among you, and to block you from the remembrance of God. (Al-Ma'idah, verse: 90-91) is based on the custom of texts that establish heavy Quranic.

Keywords: Arabic language and rhetoric, unlawful money, connotation, statement, analysis

Summary

This research seeks to approach and analyze aspects of unlawful money. Based on the texts framed for this financial transaction in the Holy Quran. Whereas, the legislator has set a general rule in the laws of financial transactions in the Qur'an, which is the prohibition on falsehood that invalidates the wealth of people for authority or others. Allah says : "And do not eat up your property among yourselves for vanities, nor use it as bait for the judges, with intent that ye may eat up wrongfully and knowingly a little of (other) people's property " . (Surah Al-Baqarah, Verse: 188)

The research adopted the analytical descriptive method. The description first began to complicate the linguistic phenomenon through the texts framed for this financial transaction in the Holy Qur'an. Then analyze these verses and study their manifestations and miracles.

The research began by studying the faces of illegitimate money gaining ground, either through power, or bribery, and other methods of acquiring money through unlawful faces. Where the Legally component addressed with legislation during the prohibition of the invalidation of wealth by force, directly , the Almighty says:"O ye who believe! Eat not up your property among yourselves in vanities: But let there be amongst you Traffic and trade by mutual good-will: Nor kill (or destroy) yourselves: for verily Allah

hath been to you Most Merciful". Surah An-Nisa, verse: 29, Almighty: (O you who believe); Because it carries very important controls related to money and souls.

Then the research examined the methods of the Qur'an forbidding the treatment of usury, which the legislator gradually prohibited. Where the lawmaker began to prohibit usury by portraying the situation of those who eat it ugly at the beginning, and the aim of that was to influence the addressee, and to persuade him to abandon this kind of treatment. The reason is that they said that selling is like interest. And God permitted sales and forbidden usury. So whoever sends an exhortation from his Lord and finishes it, he will have the foregoing and his command is to God. And whoever returns, those who are the companions of the fire are in it they will be immortal. (Surat Al-Baqarah, Verse: 275) to conclude with a categorical ruling that warns against continuing this transaction in a strong and decisive manner that carries various connotations. Allah will deprive usury of all blessing, but will give increase for deeds of charity: For He loveth not creatures ungrateful and wicked ((Surat Al-Baqarah, verse: 276).

In the end, the research showed the methods of money earned through gambling, by revealing ways to portray this transaction, and forbidding it because of the disturbance it causes on the individual and group levels. This legislation faced the habit that prevailed in the pre-Islamic society and gave the introductory wholesale O you who Amnoa(in the verse: O you who believe, but wine, and gambling and an abomination of Satan, avoid that ye may prosper. Only Satan wants to cause enmity and hatred in wine and indulgence to cause enmity and resentment among you, and to block you from the remembrance of God. (Al-Ma'idah, verse: 90-91) is based on the custom of texts that establish heavy Quranic laws on the souls of addressees.

The beginning of this research was the study and analysis of the texts of the provisions on money, and it is an attempt to analyze these texts semantically and graphically, to come out in the end with a set of results and conclusions.

This research proceeded according to a plan that analyzed texts related to money flow in general, then studied the texts forbidden for usurious transactions, to conclude the article by deconstructing the texts forbidden for gambling.

We came out of our semantic and analytical study of the texts of forbidden money in the Qur'an with a number of results:

- The legislator has set a general rule in acquiring money, which is clarity and combating fraud and deception, and the injustice of the strong and the weak; Because it is a person's habit to exploit the strong and weak, especially with regard to the aspect of financial transactions.

- The Qur'an also established its financial system on a solid foundation, so it forbids usurious transactions. In order for money not to be a state among the rich, the legislator has laid down a general rule in the laws of financial transactions in the Qur'an, which is the prohibition on the wealth of people being invaded by wrongful authority, authority or others. And that is what God Almighty says: "And do not eat up your property among yourselves for vanities, nor use it as bait for the judges, with intent that ye may eat up wrongfully and knowingly a little of (other) people's property." (Surat Al-Baqarah, Verse: 188).

In order to convey these meanings, the legislator begged with methods of clarification. To photograph forbidden financial transactions, and to report his own system. He also established its texts according to an accurate semantic structure that serves major purposes. For money system in the Holy Quran.

مقدّمة

كان مبتدأ هذا البحث دراسة وتحليل نصوص الأحكام الخاصة بالأموال، وهي محاولة لتحليل هذه النصوص دلاليا وبيانيا، لنخرج في النهاية بجملة من النتائج والخلاصات.

وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التَّحليلي؛ فبدأ الوصف أوَّلاً لتقعيد الظَّاهرة اللُّغويّة من خلال النصوص المؤطرة لهذه المعاملة المالية في القرآن الكريم. ثمَّ تَحليل هذه الآيات ودراسة ما فيها من وجوه البيان والإعجاز.

بدأ البحث بدراسة وجوه تَغول المال الحرام، إما بالسلطة، أو الرِّشوة، وغيرها من طرق اكتساب المال بالوجوه غير المشروعة. ثم درس البحث طُرق تحريم القرآن لمعاملة الربا، التي تدَرَّج المشرع في النهي عنها؛ حيث بدأ الشارع في تحريم الربا بتصوير حالة آكليه بصورة بشعة في البداية، والغاية من ذلك التأثير في المخاطب، وإقناعه بالتخلي عن هذا النوع من المعاملة

وفي النهاية بين البحث طرق المال المكتسب عن طريق القِمار، وذلك بكشف طرق تصوير هذه المعاملة، والنهي عنها لما تسببه من اضطراب على مستوى الفرد والجماعات. لهذا واجه التشريع هذه العادة التي تفشَّت في المجتمع الجاهلي.

وقد اطلعنا على جملة من الدراسات التي تتقاطع مع موضوع البحث، فلم نجد بحثا اهتم بالجانب اللغوي الدلالي المكتنه للأسرار، والواقف على المقاصد من روح النصوص، سوى مقالة مشتركة بين الباحثة أم رحمة والباحث عبد المالك، من جامعة (سبلاس مارت) بدولة (إندونوسيا)، والمعنون بـ:(الفقر والمال والرفاهية دراسة لغوية قرآنية)، وقد حاول الباحثان جمع بعض النصوص القرآنية، مؤسسين بحثهم على نصوص القصص القرآني، متبعين المنهج الاستقرائي التاريخي، للوصول إلى سبب الفقر، ومحاولة كشف بعض الحلول القرآنية. ورغم عنونة البحث بدراسة لغوية قرآنية لم نجد أي تحليل لغوي للنصوص القرآنية، كما أن البحث ركز على نصوص القصص وهذا خلل منهجي، فهل نكتشف المعاملات المالية من نصوص القصص أم من نصوص الأحكام؟!

1.تغوّل الأموال:

1.1. التحليل الأموال بالسُّلطة والرّشوة:

وهو المال الذي يعطيه الشخص لحاكم أو غيره ليحكم له أو يحمله على ما يريد[3]، وهذا طريق حَرَّمه التشريع الإسلامي، فالرِّشوة إعانة للظَّالم على ظلمه، وتفويت الحق على صاحبه، وهي سبب مباشر للفساد والجور، لما تتسبب فيه من تقديم من يستحق التأخير، وتأخير من يستحق التقديم، ونشر روح الأنانية.

ولا يدخل في الرِّشوة دفع المال لتحصيل حق، أو دفع الأذى والضرر، إذ يجوز للمسلم أن يدفع ماله رشوة تحصيلا لحقه، ودفعا للضرر والأذى عن نفسه[4].

وفي هذه الحالة يقع الإثم على المرتشي وحده، يقول ابن حزم الأندلسي -قدس الله سره-: "وأما الآخذ فآثم، وفي كلا الوجهين فالمال المعطى باق على ملك صاحبه الذي أعطاه كما كان، كالغصب"[5].

3 أحمد بن محمد الفيومي، ت: 770هـ، *المصباح المنير*، (بيروت: مكتبة لبنان، 1987م)، 310/1.
4 علي بن أحمد بن حزم، ت: 456هـ، *المُحَلّى*، تحقيق لَجْنَة إحْيَاء التُّرَاث، (بيروت: دار الآفاق الجديدة، 1983م)، 157/9.
5 ابن حزم، *المحلّى*، 157/9.

وقد وَضَعَ المشرع قاعدة عامة في قوانين المعاملات المالية في القرآن، وهي حُرمَة تَغَوَّل أموال الناس بالباطل لسلطة أو جاه أو غيره. قال تعالى: ﴿وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُم بَيْنَكُم بِالْبَاطِلِ وَتُدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا من أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾[6].

فالتعبير بقوله: (لا تأكلوا) استعارة، دلالتها تنفير المخاطب من هذا الفعل الشَّنيع. والأكل حقيقته إدخال الطعام إلى المعدة من الفم، وهو هنا استعارة للأخذ بقصد الانتفاع دون إرجاع؛ لأن ذلك الأخذ يشبه الأكل من جميع جهاته[7].

ونسب الأموال إلى المخاطب في قوله: (أموالكم)؛ للزيادة في التنفير من هذا الفعل؛ وللتأثير في المخاطب، وكأنه يستثير فيه عاطفة الأخوة، ويشعره بأن مال الآحاد هو مال الأمة، إذا ما نما قويت، وإن ضعف ضعفت. وفي هذا إشارة إلى ضرورة التعاون بين الناس بدل التَّظَالم في أكل الأموال.

ويستمر التشريع في هذا الأسلوب الخَطابي اللين قائلا: (وتدلوا بها إلى الحكام)، وهذا انتقال من نهي عام إلى نهي خاص عن قضية الرشوة وإعطاء المال لأهل السلطان، أو استعمال الجاه لأكل أموال الناس.

كما عبر المشرع بفعل (تُدلوا) مجازا، والإدلاء في الأصل إرسال الدلو في البئر، وهو هنا مجاز في التوسل والدفع. فالمعنى على الاحتمال الأول، لا تدفعوا أموالكم للحكام لتأكلوا بها فريقا من أموال الناس بالإثم.

والإدلاء بها هو دفعها لإرشاء الحكام ليقضوا للدافع بمال غيره، فهي تحريم للرشوة، وللقضاء بغير الحق، ولأكل المقضي له مالا بالباطل بسبب القضاء بالباطل.

والمعنى على الاحتمال الثاني لا تأكلوا أموالكم بالباطل في حال انتشاب الخصومات بالأموال لدى الحكام لتتوسلوا بقضاء الحكام إلى أكل الأموال بالباطل حين لا تستطيعون أكلها بالغلب[8].

والملاحظ استعمال أسلوب لين، رغم أن المقام مقام نهي عن فعل قبيح يتعلق بأكل أموال الناس بالباطل؛ لأن الفئة المخاطبة هي أصحاب سلطة، وقرار، ومال، ونفوذ، لا بد من التلطف معهم بالقول اللين، وهذا من مراعاة المقام في النفوس.

وختم هذا النص باستعمال أسلوب الإطناب؛ عند قوله تعالى: (وأنتم تعلمون)، حيث جاءت الجملة لتأكيد وتشنيع الفعل المرتكب.

فقول المشرع: (وأنتم تعلمون) حال مؤكدة؛ لأن المدلي بالأموال للحكام ليأكل أموال الناس عالم لا محالة بصنعه، فالمراد من هذه الحال تشنيع الأمر وتفظيعه[9].

2.1. تغوّل الأموال بالباطل:

وهو الاستيلاء على مال بغير حق على سبيل المجاهرة والمغالبة[10]، وهذا النوع من المال الحرام ظاهر في عصرنا الحالي، وهو يباين السرقة؛ لأن الغاصب يأخذ المغصوب مجاهرة علانية، أما السارق فإنه يأخذ المسروق خفية على وجه الاستسرار، كما أن الغَصب يقع بعلم المجني عليه، ولكن بغير رضا أو اختيار، وبغير مغالبة منه[11].

وحكم السارق يباين حكم الغاصب، إذ لا قطع عليه على رأي أغلب الفقهاء[12]. ويلزم الغاصب أن يرد المغصوب لصاحبه.

وقد خاطب الشارع المكلف بالتشريع أثناء النهي عن تغول الأموال بالباطل غصبا بلُغة مباشرة، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ﴾[13]، وقد صُدر هذا البيان بقوله تعالى:(يا أيها الذين آمنوا)؛ لأنه يحمل ضوابط شديدة الأهمية، تتعلق بالأموال والأنفس.

---

6 سورة البقرة، الآية 188.
7 الطاهر بن عاشور، ت: 1973م، *التحرير والتنوير*، (تونس: الدار التونسية للنشر والتوزيع)، 187/2.
8 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 190/2-191.
9 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 190/2-191.
10 محمد بن أحمد بن قدامة، ت: 630هـ، *المغني*، تحقيق محمد شرف الدين، (القاهرة: دار الحديث، 1997م)، 375/5.
11 عبد القادر عودة، *التشريع الجنائي الإسلامي*، (بيروت: دار الكاتب العربي، 1965م)، 515/2.
12 أبو عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر، ت: 463هـ، *في فقه أهل المدينة*، تحقيق محمد محمد، (الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، 1980م)، 428.
13 سورة النساء، الآية 29.

وتصـدير الخطاب بالنداء والتنبيه لإظهار كمال العناية بمضمونه[14]؛ فالشارع يحمل في خطابه هذا بيانا واضحا في حرمة الاعتداء على الأموال والأنفس؛ لهذا الغرض جاء النداء بحرف (يا) التي هي للتعظيم، مع أداة التنبيه الدالة على كمال التواصل بين المشرع والمخاطب في الحالات التي تتطلب استجابة فورية للأوامر والنواهي.

وهذه طريقة خاصة في الإقناع. فعندما يريد المشرع أن يدعو المخاطبين إلى أن يؤمنوا به يلفتهم إلى الكون، ويلفتهم إلى ما خلق الله من ظواهر؛ ليتأكدوا أن هذه الظواهر لا يمكن أن تكون قد نشأت إلا عن قادر عليم حكيم.

وإذا ما انتهوا إلى الإيمان به استقبلوا التكليف الذي يتمثل في افعل كذا ولا تفعل كذا.

فحين يخاطبهم بالتكليف يجعل لأمر التكليف مقدمة: هي أنك ألزمت نفسك في أن تدخل إلى هذا التكليف، ولم يرغمك الله على أن تكون مكلفا، وإنما أنت دخلت إلى الإيمان بالله باختيارك وطواعيتك.

وما دمت قد دخلت على الإيمان باختيارك وطواعيتك؛ فاجعل إيمانك بالله حيثية كل حكم يحكم به الله عليك، من افعل كذا ولا تفعل كذا، ولا تقل: لماذا أفعل كذا يا رب، ولماذا لا أفعل كذا يا رب، وهذا ربط للعقيدة بالتقنين، وإقناع منطقي متدرج بمقتضى نصوص قوانين الأموال.

كما أطلق المشرع لفظ (الأكل) على تعدي الأموال، وهو مجاز في الانتفاع بالشيء انتفاعا تاما، لا يعود معه إلى الغير. فأكل الأموال هو الاستيلاء عليها بنية عدم إرجاعها لأربابها، وغالب هذا المعنى أن يكون استيلاء ظلم[15]. لتشنيع هذه الجريمة وتصويرها بأقبح صورة مُمكنة حتى تُجتنب؛ لأن الله عز وجل يريد منك أن تستحضر هذه الصورة في ذهنك لذلك عبر بالمضارع، ولا شك أن استحضار صورة الأكل وكأنّ المرابي يأكل الربا حقيقة ويدخله في جوفه، وأن هذا الأكل سيتحول عليه وبالاً ونارًا يوم القيامة كما قال تعالى: (أوليك ما يأكلون في بطونهم إلا النار) البقرة: 174[سيكون بالتأكيد مانعا ورادعا لكل من تسول له نفسه اقتراف هذه الجريمة[16].

وأطنب المشرع بشبه جملة (بالباطل)؛ ليقيد المنهي عنه[17]. وهذا التقييد جعل من النهي (لا تأكلوا) إلزاميا، ودلالته: يحرم على بعضكم أكل مال البعض، كما يحرم على المؤمن قتل أخيه المؤمن.

وإنما قدم النهي عن الأموال؛ لأن المقام مقام حديث عن الأموال والتجارة، ولاستسهال المجتمع العربي الجاهلي يومئذ أكل مال الضّعَفاء.

وتقديم النهي عن أكل الأموال على النهي عن قتل الأنفس، مع أن الثاني أخطر، إما لأن مناسبة ما قبله أفضت إلى النهي عن أكل الأموال فاستحق التقديم لذلك. وإما لأن المخاطبين كانوا قريبي عهد بالجاهلية، وكان أكل الأموال أسهل عليهم، وهم أشد استخفافا به منهم بقتل الأنفس.

ولأن المال كان يقع في مواقع الضعف؛ حيث لا يدفع صاحبه عن نفسه كاليتيم والمرأة. فآكل أموال هؤلاء في مأمن من التبعات بخلاف قتل النفس، فإن تبعاته لا يسلم منها أحد[18].

كما نلاحظ تكرار ضمير (كم) في هذا النص خمس مرات. "ويعدّ التكرار من الملامح الأسلوبية الفاعلة في النصّ سواء بالإيقاع الموسيقي الذي يمثله أو دوره في تسليط الضوء على معانٍ بعينها"[19]. والغرض الدلالي منه هو إبقاء ضمير المخاطب حاضرا، وليستمر التواصل بين المشرع والمخاطب أثناء تقرير هذه التقنينات المهمة، وليشعر المخاطب أن الأمر يخصه شخصيا فيستجيب لمقتضاه، كما أنَّ هذا التكرار يعمل على: "التماسك النصِّي" بين العناصر المشكِّلة للخطاب[20].

14 أبو السعود القاضي محمد العمادي، ت: 982هـ، *تفسير أبي السُّعُود أو ارشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم*، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1999م)، 128/2.

15 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 23/5.

16 الطبري، *جامع البيان*، 123/3.

17 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 23/5.

18 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 24/5-25.

19 M. H. M. Abdul Qader, "el-Farazdaq'ın yeğeni için ağıtı: Analitik ve biçimsel bir çalışma". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22 (2021):766-781, 775.

20 عبد الكريم أمين محمد سليمان، التكرار في آيات القتال دراسة أسلوبية، *مجلة كلية، الإلهيات جامعة باييورت*، عدد11، يونيو2020م، ص129-161.

فالشارع يجعل نفس المتلقي يقظة مهيأة على الدوام:

1-(أموالكم)

2-(بينكم)

3-(منكم)

4-(أنفسكم)

5-(بكم)

كما عبر المشرع بحرف (عن) مجازا في قوله تعالى: (تجارة عن تراض منكم) ، فحرف (عن) فيه للمجاوزة، والمعنى: صادرة عن التراضي، وهو الرضا من الجانبين بما يدل عليه من لفظ أو عرف[21].

وكان من الممكن التعبير ب (اللام) للتعليل هنا؛ لأنها تفي بالمعنى، لكن حرف (عن) يحدد الدلالة الدقيقة لرضا الأطراف.

فحرف (عن) أفاد السببية أو التعليل، ولذا فالتجارة الناتجة عن تراض استثنيت من الأكل الباطل[22].

ويساعد الوقوف عند هذا التعبير الحسم في حكم فقهي خلافي: هو تمام البيع بتراضي الطرفين في مجلس واحد[23].

واعتبر الطاهر بن عاشور هذا التعبير مستندا لقول مالك من نفي خيار المجلس؛ لأن الله جعل مناط الانعقاد هو التراضي، والتراضي يحصل عند التبايع بالإيجاب والقبول[24].

وحذف القرآن الصفة في قوله تعالى: (إلا أن تكون تجارة عن تراض منكم)، فقوله: (عن تراض منكم) صفة للتجارة[25]. حيث إن تركيب (عن تراض) متعلق بمحذوف، أي: إلا أن تكون التجارة تجارة صادرة عن تراض[26]، وأغنت شبه الجملة (عن تراض) عن الصفة المحذوفة.

والغرض من هذا إيجاز الكلام؛ لدلالة السياق عليه؛ وعدم الخوف من ضياع المعنى التام المحكم.

2. الرِّبا

الربا معاملة محرمة قرآنيا، وهي تعاقد على عوض مخصوص غير معلوم التماثل في معيار الشرع، حالة العقد، أو مع تأخير في الدين أو أحدهما[27]. وحاصل الربا وجهان: ربا النسيئة، أي: لأجل، وربا الفضل، أي الزيادة.

فالأول هو الذي كان منتشرا أيام الجاهلية عند العرب، قال قتادة: "إن ربا الجاهلية يبيع الرجل البيع إلى أجل مسمى، فإذا حل الأجل ولم يكن عند صاحبه قضاء زاده وأخر عنه"[28]. قال الرازي:" وهو المشهور في الجاهلية؛ لأن الواحد منهم كان يدفع ماله لغيره إلى أجل، على أن يأخذ منه كل شهر قدرا معينا، ورأس المال باق بحاله، فإذا حل طالبه برأس ماله، فإن تعذر عليه الأداء زاده في حق الأجل"[29]. وهذا الصنف من المعاملة دارج في عصرنا الحالي، فكل المؤسسات البنكية تقدم قروضا للأفراد

---

21 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 5/24-25.

22 عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، ت: 546هـ، *المُحَرَّر الوجيز في تفسير كتاب الله العزيز*، تحقيق عبد السلام محمد، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2011م)، 2/41.

23 اختلف العلماء في التراضي؛ فقالت طائفة: تمامه وجزمه بافتراق الأبدان بعد عقدة البيع، أو بأن يقول أحدهما لصاحبه: اختر؛ فيقول: قد اخترت، وذلك بعد العقدة أيضا فينجزم أيضا وإن لم يتفرقا؛ قاله جماعة من الصحابة والتابعين،وبه قال الشافعي والثوري والأوزاعي والليث وابن عيينة وإسحاق وغيرهم. قال الأوزاعي:هما بالخيار ما لم يتفرقا؛ إلا بيوعا ثلاثة: بيع السلطان المغانم، والشركة في الميراث، والشركة في التجارة؛ فإذا صافقه في هذه الثلاثة فقد وجب البيع وليسا فيه بالخيار. وقال: وحد التفرقة أن يتوارى كل واحد منهما عن صاحبه؛وهو قول أهل الشام. وقال الليث: التفرق أن يقوم أحدهما.و كان أحمد بن حنبل يقول: هما بالخيار أبدا ما لم يتفرقا بأبدانهما، وسواء قالا: اخترنا أو لم يقولاه حتى يفترقا بأبدانهما من مكانهما؛وقاله الشافعي أيضا.وهو الصحيح في هذا الباب للأحاديث الواردة في ذلك.وهو مروي عن ابن عمر وأبي برزة وجماعة من العلماء. وقال مالك وأبو حنيفة:تمام البيع هو أن يعقد البيع بالألسنة فينجزم العقد بذلك ويرتفع الخيار. قال محمد بن الحسن:معنى قوله في الحديث:(البيعان بالخيار ما لم يتفرقا)، أبو عبد الله محمد بن أحمد القرطبي، ت: 671هـ، *الجامع لِأَحْكَامِ الْقُرْآن*، تحقيق عماد زكي، خيري سعيد، (القاهرة: المكتبة الوقفية)، 5/131-132.

24 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 5/24.

25 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 5/24.

26 أبو السعود، *ارشاد العقل السليم*، 2/128.

27 الخطيب محمد بن أحمد الشربيني، ت: 977هـ، *مُغْنِيَ المُحْتَاج إِلى مَعْرِفَةِ مَعَانِي أَلفَاظ المِنْهَاج*، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1994م)، 2/210.

28 أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، ت: 310هـ، *تَفْسِيرُ الطَّبَرِيّ أو جامع البيان عن تأويل القرآن*، تحقيق هانئ الحاج، عماد زكي، خيري سعيد، (القاهرة: المكتبة التوقيفية) 3/186.

29 الفخر الرازي محمد بن عمر، ت: 604 هـ، *التَّفْسِير الكَبِير أَوْ مَفَاتِحُ الغَيْبِ*، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2009م)، 7/85.

والمؤسسات مقابل زيادة ثابتة، وترتبط الزيادة بحاصل ضرب هذه النسبة بأصل القرض وعدد أشهر السداد، فكلما زاد أجل السداد زاد المبلغ المترتب على هذه النسبة.

والثاني هو ربا الفضل، وهو الذي يكون في عملة واحدة، مثل بيع الدينار بالدينارين، أو ثلاث غرامات من الذهب بأكثر منها.

فالمشرع حرم هذه المعاملات تحريما شديدا، حيث تدرج في التحريم، بشكل متسلسل.

1.2. تصوير أولي لمعاملة الربا:

مهد التشريع في تحريم الربا بتصوير حالة آكليه بصورة بشعة في البداية، والغاية من ذلك التأثير في المخاطب، وإقناعه بالتخلي عن هذا النوع من المعاملة. قال تعالى: ﴿الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ. ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا. وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا. فَمَن جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّهِ فَانتَهَىٰ فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ. وَمَنْ عَادَ فَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾[30].

حيث عبر عن التعامل بالربا بقوله: (يأكلون)، وهي استعارة؛ لأن الأكل أعظم منافع المال، يقول البغوي: (﴿الذين يأكلون الربا﴾ أي: يعاملون به، وإنما خص الأكل لأنه معظم المقصود من المال) [31].

كما شبه حال المتعاملين بالربا بحال الذي يتخبطه الشيطان، قال: (الذين يأكلون الربا لا يقومون إلا كما يقوم الذي يتخبطه الشيطان من المس)، بمعنى: لا يقومون - يوم يقوم الناس لرب العالمين- إلا كما يقوم الذي يتخبطه الشيطان، أي: إلا قياما كقيام الذي يتخبطه الشيطان.

فالمعنى إما على أن حرصهم ونشاطهم في معاملات الربا كقيام المجنون تشنيعا لجشعهم. ويجوز على هذا أن يكون المعنى تشبيه ما يعجب الناس من استقامة حالهم، ووفرة مالهم، وقوة تجارتهم، بما يظهر من حال الذي يتخبطه الشيطان حتى تخاله قويا سريع الحركة، مع أنّه لا يملك لنفسه شيئا[32].

فالغرض الأساس من أسلوب التشبيه هنا هو: تبشيع صورة المتعامل بالربا. وهو تصوير حكيم لعملية الربا؛ لأن العلاقة بين هذه العملية والذي يتخبطه الشيطان علاقة متقاربة.

ووجه الشبه بين صورة المجنون وبين عملية الربا ما يصاب به المرابي من حركة غير منطقية في الحياة. فالمال يصبح حكرا على فئة معينة، والغني يزداد غنى على حساب الضعيف الذي يلهث وراء تسديد قروضه التي لا تنتهي؛ لأنه كلما انتهى من تسديد قرض وتحسنت حاله المادية، دخل في قرض آخر لتعود حاله نحو الأسوء، ويستمر هذا الاضطراب، كحالة الذي يتخبطه الشيطان من المس. وهي إشارة إلى بعض الاضطرابات العصبية والنَّفسية التي تفقد الجسد توازنه ونظامه العام في الحياة.

هذا إذا ربطنا التشبيه بحال المرابي في الدنيا، أما إذا اعتبرنا التشبيه خاصا بيوم القيامة، فيكون المعنى: لا يقوم حقيقة في شكله وصورته من قبره يوم البعث إلا كقيام المجنون، وهي علامة تفضحه أمام الخلائق. قال ابن عباس - رضي الله عنهما- : ﴿الذين يأكلون الربا لا يقومون إلا كما يقوم الذي يتخبطه الشيطان من المس﴾ ذلك حين يبعث من قبره[33]. وثمة فائدتان من مجيء (تخبّط) على وزن (تفعّل):

الأولى: أن التخبّط مطاوع خبطه، ومعنى المطاوعة هنا قبول الأثر والتأثير، نحو: قطعت الثوب فانقطع الثوبُ، فالمطاوع في الحقيقة هو الثوب؛ لأنه قبل الأثر من الفاعل وطاوعه[34].

30 أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي، ت: 491هـ، *ثمار القلوب في المضاف والمنسوب*، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، 1965م)، 135.

31 أبو محمد الفراء البغوي، ت: 510هـ، *مَعَالِمُ التَّنْزِيلِ فِي التَّفْسِيرِ وَالتَّأْوِيلِ*، (بيروت: دار الفكر، 1985م)، 397/3.

32 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 81/3.

33 الطبري، *جامع البيان*، 108/3.

34 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 459/2.

الثانية: بمعنى التكلف، أي تكلف الشيطان خبطه، وأراد أن يحصل فيه حقيقة، واجتهد في زيادة هذا الخبط فيه، وشق به عليه، كتصبَّر وتحلَّم أي تكلف الصبر والحلم[35].

وفي تعلّق (من المس) وجهان:

الأول: أنه متعلق بـ(لا يقومون)، و(من) ابتدائية، أي تخبطا مبتدأ من المس، والتقدير: لا يقومون من المس الذي لهم إلا كما يقوم المصروع.

الثاني: أنه متعلق بقوله (يقوم). والتقدير: لا يقومون إلا كما يقوم المتخبط بسبب المس[36]. (5).

قال أبو السعود:"فيكون نهوضهم وسقوطهم كالمصروعين، لا لاختلال في عقولهم؛ بل لأن الله أربى في بطونهم ما أكلوا من الربا"[37]. (6). واحتيج إلى زيادة قوله تعالى (من المس) ليظهر المراد من تخبط الشيطان، حتى لا يظن أنه تخبط مجازي بمعنى الوسوسة، قال أبو حيان:"ويحتمل أن يراد بالتخبط الإغواء وتزيين المعاصي فأزال قوله "من المس" هذا الاحتمال"[38]. (8) وشرح ذلك البقاعي فقال:"ولما كان ذلك التخبط قد يظن أنه يخبط الفكر بالوسوسة مثلا، قال (من) أي تخبطا مبتدأ من المس، أي: الجنون"[39].

واستعمل المشرع اسم الإشارة (ذلك) في قوله: (ذلك بأنهم قالوا إنما البيع مثل الربا) إيجازا في الكلام، وهو عائد إلى الصورة البشعة التي صورت آنفا: اضطراب حالهم في الدنيا، وقيامهم من الأجداث كقيام المجنون.

وحمل الطاهر بن عاشور قولهم: ﴿إنما البيع مثل الربا﴾ على المجاز، قال: ((قالوا) مجازا؛ لأن اعتقادهم مساواة البيع للربا يستلزم أن يقوله قائل، فأطلق القول وأريد لازمه، وهو الاعتقاد به) [40].

فالتعامل بالربا تَرسَّخ في اعتقادهم حتى صار أصلا، ولهذا جاء المشرع بالتشبيه المعكوس مبالغة؛ ليصور حالهم واعتقادهم، (قالوا إنما البيع مثل الربا).

يقول الزمخشري -قدس الله سره-: (فإن قلت: هلا قيل إنما الربا مثل البيع لأن الكلام في الربا لا في البيع فوجب أن يقال: إنهم شبهوا الربا بالبيع فاستحلوه، وكانت شبهتهم أنهم قالوا: لو اشترى الرجل ما لا يساوي إلا درهما بدرهمين جاز، فكذلك إذا باع درهماً بدرهمين؟ قلت: جيء به على طريق المبالغة، وهو أنه قد بلغ من اعتقادهم في حِلِّ الربا أنهم جعلوه أصلا وقانونا في الحل حتى شبهوا به البيع) [41].

ولهذا أيضا استعمل المشرع أسلوب القصر هنا في قوله: ﴿إنما البيع مثل الربا﴾. ومعلوم أن القصر بـ (إنما) يستخدم في الأمر المعلوم الذي لا يجهل ولا ينكر كما قال الإمام عبد القاهر الجرجاني -قدس الله سره-[42]. وكذلك يفيد القصر بـ (إنَّما) "وجوب تأخير المحصور أو المقصور في آخر الجملة المصدَّرة بـ (إنما)" [43]، فقوله: ﴿إنما البيع مثل الربا﴾ قصر إضافي؛ للرد على من زعم تخالف حكمهما، فحرَّم الربا وأحلَّ البيع.

ورد ابن عاشور صورة التشبيه المعكوس في هذه الجملة فقال: ولما صُرح فيه بلفظ مثل ساغ أن يقال البيع مثل الربا كما يسوغ أن يقال الربا مثل البيع، ولا يقال: إن الظاهر أن يقولوا إنما الربا مثل البيع؛ لأنه هو الذي قصد إلحاقه به، كما في سؤال الكشاف[44].

35 البقاعي، *نظم الدرر*، 531/1.
36 الطبري، *جامع البيان*، 123/3.
37 أبو السعود، *تفسير أبي السعود*، 316/1.
38 أبو حيان، *البحر المحيط*، 422/1.
39 البقاعي، *نظم الدرر*، 531/1.
40 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 83/3.
41 أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، ت: 538هـ، *الكشاف*، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2009 م)، 316/1.
42 عبد القاهر الجرجاني، ت: 471هـ، *دلائل الإعجاز*، قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر، (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1985م)، 330.
43 عبد الكريم أمين محمد سليمان، مباحث علم المعاني في آيات القتال دراسة بلاغية، *مجلة ميزان الحق*، جامعة كاتب شلبي، عدد10، يونيو2020م، ص137-186.
44 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 83/3.

وبنى عليه جعل الكلام من قبيل المبالغة؛ لأنا نقول: ليسوا هم بصدد إلحاق الفروع بالأصول على طريقة القياس، بل هم كانوا يتعاطون الربا والبيع، فهما في الحضور بأذهانهم سواء، غير أنهم لما سمعوا بتحريم الربا وبقاء البيع على الإباحة سبق البيع حينئذ إلى أذهانهم فأحضروه ليثبتوا به إباحة الربا[45]، وكلا التأويلين في نظرنا راجح.

ثم عاد القرآن في النهاية ليثبت حلية البيع وحرمة الربا، قال: (وأحل الله البيع وحرم الربا).

ومن الملاحظ ذكر الفاعل (الله) عند ذكر البيع، وإضماره عند ذكر الربا. والغاية الثَّاويَّة وراء ذلك: التفريق بين المعاملتين، وجعل الأولى عملية مباركة شريفة أسندت لاسم الله، على خلاف عملية الربا.

واختتم الشارع هذا التمهيد بقوله: (فمن جاءه موعظة من ربه فانتهى فله ما سلف)، وهذا إيجاز تقدير ضم معاني كثيرة، أي: من انتهى عن هذه العملية غفرت خطاياه، وجعلت له لا عليه، ولا يحاسب عن ما مضى من معاملات.

ومعنى ذلك أن الأمر لن يكون بأثر رجعي فلا يؤاخذ بما مضى منه؛ لأنه أخذ قبل نزول التحريم؛ لأنه من الجائز أن يكون المرابي قد رتب حياته ترتيبا على ما كان يناله من ربا قبل التحريم، فإذا كان الأمر كذلك فإن الحق- سبحانه وتعالى- يعفو عما قد سلف. وعلى المرابي أن يبدأ حياته في الوعاء الاقتصادي الجديد[46].

والغاية الدلالية من هذا تحفيز المخاطب بترك التعامل بالربا؛ لأجل بناء معاملاته المالية بشكل سوي.

2.2. التحريم الأولي لمعاملة الربا:

بعد تبشيع صورة التعامل بالربا والنهي عنه، أعقب الشارع بوعيد لمرتكبه، بأسلوب قوي رادع، للتأثير على المخاطب بالتشريع، قال تعالى: ﴿يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ. وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ﴾[47].

فقوله: ﴿يمحق الله الربا ويربي الصدقات﴾، فصل لهذه الجملة عن ما سبق. وهي جواب السائل عن حال الذين يصرون على التعامل بالربا، ولا ينتهون بعدما جاءتهم الموعظة.

واختار المشرع لفظا قويا (يمحق)، للدلالة على كمال الإذهاب والإزالة بالكلية بقوة وسطوة. والمعنى: محو البركة من مال المرابي وإن كثر محوا ساحقا، وانتزاع البركة بحيث لا يبقى لها أدنى أثر أو وجود.

وحذف القرآن جملتي: (يعاقب عليه) و(يباركه) في هذا النص؛ لأن السياق يدل على هذا. ولأنه لما جعل المحق بالربا، وجعل الإرباء بالصدقات كانت المقابلة مؤذنة بحذف مقابلين آخرين. ودلالة هذا؛ أن الله يمحق الربا ويعاقب عليه، ويربي الصدقات ويبارك لصاحبها[48].

كما ختم الشارع بقوله تعالى: ﴿والله لا يحب كل كفار أثيم﴾، حيث استعمل حرف (كل) مجازا. ومفاد التركيب أن الله لا يحب أحدا من الكافرين الآثمين؛ لأن (كل) من صيغ العموم، فهي موضوعة لاستغراق أفراد ما تضاف إليه، وليست موضوعة للدلالة على صورة مجموعة، ولذلك يقولون هي موضوعة للكل الجميعي، وأما الكل المجموعي فلا تستعمل فيه كل إلا مجازا.

فإذا أضيفت (كل) إلى اسم استغرقت جميع أفراده، سواء ذلك في الإثبات وفي النفي[49].

والغرض الدلالي من هذا الأسلوب المبالغة في الوعيد والتهديد. فالجملة (تغليظ في أمر الربا وإيذان بأنه من فعل الكفار لا من فعل المسلمين) [50]، لهذا استعمل صيغتي المبالغة (كفار) و(أثيم) في وصف مرتكب الربا، يقول الصابوني: صيغة كفار (فعال)؛ وصيغة أثيم (فعيل) كلاهما من صيغ المبالغة، ومعناهما كثير الكفر والإثم، وفي الآية تغليظ لأمر الربا[51].

45 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 83/3.
46 محمد متولي الشعراوي، ت: 1998 م، *مختصر تفسير الشعراوي*، (القاهرة: الدار التوفيقية للتراث، 2011م)، 191/1.
47 سورة البقرة، الآية 276.
48 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 91/3.
49 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 91/3-92.
50 الزمخشري، *الكشاف*، 317/1.
51 محمد علي الصابوني، ت: 2021 م، رَوَائِع البَيَان في تفسير آيات الأحكام من القرآن، (دمشق: مكتبة الغزالي، 1977م)، 388/1.

2.3. التحريم القطعي لمعاملة الربا:

بعد هذا التَّدرج في تحريم الربا ختم الشارع بحكم حاسم نهائي قاطع، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ. فَإِن لَّمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ. وَإِن تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَالِكُمْ لَا تَظْلِمُونَ وَلَا تُظْلَمُونَ﴾[52].

فالملاحظ تصدير هذا الحكم بعبارة الاستهلال (يا أيها الذين آمنوا)، وهذه العبارة مقدمة للنصوص القانونية القرآنية الحاسمة. وجاء هذا النص الحامل لحكم تحريم الربا بشكل نهائي بهذه المقدمة خلاف باقي النصوص المتعلقة بالربا؛ لأنه نص حاسم في التحريم.

فالشارع بعدما قدم بالنصوص السابقة التي صور فيها الربا بأبشع الصور، أتى إلى مرحلة الحسم، وهذه عادة التشريع القرآني التي تأتي بالتدرج في تحريم عادة درج عليها المجتمع.

فقوله: ﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وذروا ما بقي من الربا﴾ إفضاء إلى التشريع بعد أن قدم أمامه من الموعظة ما هيأ النفوس إليه[53].

وأطنب بجملة (إن كنتم مؤمنين)؛ ليزيد في تهييج المخاطبين؛ ويحثهم على ترك ما بقي في ذمم الذين عاملوهم بالربا؛ وليشعرهم أن ترك الربا بالكلية شرط لتمام الإيمان، وأن الإيمان والربا لا يجتمعان، وهذا تنفير شديد في التعامل بالربا، ووعيد رهيب لمن يصر على التعامل به.

فالمشرع رغم افتتاحه هذا النص الحاسم بعبارة ﴿يا أيها الذين آمنوا﴾، إلا أنّه كرر التذكير بالإيمان بقوله: (إن كنتم مؤمنين)، فقوله: (إن كنتم مؤمنين) معناه إن كنتم مؤمنين حقا، فلا ينافي قوله: (يأيها الذين آمنوا)؛ إذ معناه يأيها الذين دخلوا في الإيمان[54]. فالغرض منه زيادة التأكيد.

وهذا أسلوب إقناعي، أي: إن آمنتم على الحقيقة فإن ذلك مستلزم لامتثال ما أمرتم به البتة. وهو شرط حذف جوابه ثقة بما قبله، أي: إن كنتم مؤمنين فاتقوا وذروه[55].

والتعامل بالربا لا يذهب بأصل الإيمان كما قال الزمخشري والمعتزلة[56]. فالشرط هنا مجازي مبالغة،يقول الشوكاني:(إن كنتم مؤمنين) شرط مجازي على جهة المبالغة[57]. وقد أجاب الرازي عن سبب الإطناب بالجملة الشرطية (إن كنتم مؤمنين)، قال: فإن قيل: كيف قال: (يا أيها الذين آمنوا اتقوا) ثم قال في آخره (إن كنتم مؤمنِين).

الجواب من وجوه: الأول: أن هذا مِثل ما يقال: إن كنت أخا فأكرمني، معناه: إن من كان أخا أكرم أخاه، والثاني: قيل: معناه إن كنتم مؤمنين قبله، والثالث: إن كنتم تريدون استدامة الحكم لكم بالإيمان، والرابع: يا أيها الذين آمنوا بلسانهم ذروا ما بقي من الربا إن كنتم مؤمنين بقلوبكم[58].

وهذا كله حجاج للمخاطب، ومحاولة لإقناعه وإلزامه بحكم تحريم الربا.

وبعد هذا الأسلوب الإقناعي، تحوَّلَ التشريع إلى أسلوب زجري في نبرة تهديد ووعيد، قال تعالى:﴿فإن لم تفعلوا فأذنوا بحرب من الله ورسوله﴾.

---

52 سورة البقرة، الآية 278-279.
53 أابن عاشور، التحرير والتنوير، 93/3.
54 ابن عاشور، التحرير والتنوير، 94/3.
55 أبو السعود، إرشاد العقل السليم، 317/1.
56 (المعنى: إن صح إيمانكم، يعني أن دليل صحة الإيمان وثباته امتثال ما أمرتم به من ذلك، قاله الزمخشري، وفيه دسيسة اعتزال؛ لأنه إذا توقفت صحة الإيمان على ترك هذه المعصية فلا يجامعها الصحة مع فعلها، وإذا لم يصح إيمانه لم يكن مؤمنا، مدعى المعتزلة)، أبو حيّان أثير الدين محمد بن يوسف الأندلسي، ت: 754هـ، البحر المحيط في التفسير، تحقيق صدقي محمد جميل، (بيروت: دار الفكر، 1992م)، 712/2.
57 محمد بن علي الشوكاني، ت: 1255هـ، *فتح القدير*، تحقيق سيّد إبراهيم، (القاهرة: دار الحديث، 1993م)، 444/1.
58 الرازي، *التفسير الكبير*، 86/7.

(وتنكير الحرب لقصد تعظيم أمرها) [59] ، أي: حرب عامة لا يحيط بها وصف، وفي هذا تهويل، وتعظيم، وتفخيم. يقول أبو السعود: (وتنكير حرب للتفخيم) [60].

والحرب هنا ليست على وجه الحقيقة كما فهم البعض[61]، بل خرجت مخرج التهويل، فلا حرب حقيقة وإنما هو تهديد وتخويف[62].

ولزيادة التهويل والتخويف أسندت الحرب إلى الله ورسوله، فتنكير (حرب) لقصد تعظيم أمرها.

ولأجل هذا المقصد عدل عن إضافة الحرب إلى الله، وجيء عوضا عنها بمن ونسبت إلى الله؛ لأنها بإذنه على سبيل مجاز الإسناد، وإلى رسوله -صلى الله عليه وسلم- لأنه المبلغ والمباشر[63].

وبالإضافة إلى هذا المعنى الذي أشار إليه ابن عاشور، يمكن أن يكون حرف (من) متعلقا بمحذوف وقع صفة للحرب، لتأكيدها وتفخيمها، أي: بنوع من الحرب عظيم لا يقادَرُ قدره[64].

وعدم ذكر نوع الحرب أبلغ ليبقى المعنى عاما، فإن قلت: هلا قيل بحرب الله ورسوله؟ قلت: كان هذا أبلغ؛ لأن المعنى: فأذنوا بنوع من الحرب عظيم عند الله ورسوله صلى الله عليه وسلم[65].

وبعد هذا الأسلوب القوي، ختم النص بأسلوب لين، قال تعالى: ﴿فإن تبتم فلكم رؤوس أموالكم﴾، وتسمية أصل المال رأسا مجاز[66].

كما اختار المشرع هذا اللفظ ليخبر المخاطب أن ما بقي من المال فيه بركة، وليقتنع أخيرا بترك ما بقي من الرِّبا.

3. القِمَار:

وهو المال المكتسب بطريق الرِّهان والمقامرة، والميسر نوع من أنواعه، وهو الاصطلاح الدارج في القرآن؛ لأن هذا النوع هو الذي اعتاده العرب أيام الجاهلية، وقد قاس عليه الفقهاء جميع أنواع الخمار رغم اختلاف المسميات.

والمقصد من تحريمه ما يوقع في النفوس من شحناء وبغضاء، قال ابن تيمية: "أخبر سبحانه أن الميسر يوقع العداوة والبغضاء سواء بالمال أو باللعب، فإن المغالبة بلا فائدة وأخذ المال بلا حق يوقع في النفوس ذلك"[67]. ويدخل فيه كل أنواع المقامرة مع تعدد وجوهها في عصرنا ك"اليناصيب"، ولعب الورِق، والمقامرة بالخيل، وشراء بعض أوراق الحظ...وغيره.

وقد وقع خلاف فقهي في الشطرنج إذا كان خاليا من الرهن، فقال الشافعي بحليته إذا لم يشغل الإنسان عن العبادة، وسئل النووي عن اللعب بالشطرنج، وهل يأثم اللاعب بها أولا؟ فأجاب: إن فوت به صلاة عن وقتها، أو لعب به عن عوض فهو حرام، وإلا فمكروه عند الشافعي وغيره[68].

لهذا واجه التشريع هذه العادة العربية التي تفشت في المجتمع الجاهلي، وقدم بالجملة الاستهلالية ﴿يا أيها الذين آمنوا﴾ في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ. إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَن يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلَاةِ ۖ فَهَلْ أَنتُم مُّنتَهُونَ﴾[69] على عادة النصوص التي تقرر قوانين قرآنية ثقيلة على نفوس المخاطبين.

---

59 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 94/3.
60 أبو السعود، *إرشاد العقل السليم*، 317/1.
61 (حكى الرازي عن ابن عباس - رضي الله عنهما- قوله: من عامل بالربا يستتاب فإن تاب وإلا ضربت عنقه)، الرازي، *التفسير الكبير*، 88/7. هنا نلاحظ دور البلاغة في فهم النصوص؛ فالمرابي لا يُستباح دمه وفق ابن عباس.
62 أبو الفضل محمود الألوسي، ت: 1270هـ، *رُوحُ المَعَانِي فِي تَفْسِيرِ القُرْآنِ العَظِيمِ وَالسَّبْعِ المَثَانِي*، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2005م)، 52/2.
63 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 94/3.
64 أبو السعود، *إرشاد العقل السليم*، 317/1.
65 أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي، ت: 491هـ، *ثمار القلوب في المضاف والمنسوب*، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، 1965م)، 135.
66 أبو حيان، *البحر المحيط*، 716/2.
67 أبو العباس تقي الدين أحمد بن تيمية، ت: 728هـ، *مجموع الفتاوى*، تحقيق عبد الرحمن بن محمد، (الرباط: المكتب التعليمي السعودي بالمغرب، 2003م)، 46/29.
68 أبو عبد الله محمد بن أحمد شمس الدين الذهبي، ت: 748هـ، *الكبائر*، (بيروت: دار الندوة الجديدة)، 98.
69 سورة المائدة، الآية 90-91.

فالغرض من هذه المقدمة الإقناع، واستجاشة قلوب المؤمنين من جهة، وتذكيرهم بمقتضى هذا الإيمان من الالتزام والطاعة من جهة أخرى[70].

بعد ذلك حصر المنهيات وقصر عليها (الرجس) في قوله تعالى: (إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان) [71].

فالقصر المستفاد من (إنما) قصر موصوف على صفة، أي: أن هذه الأربعة المذكورات مقصورة على الاتصاف بالرجس لا تتجاوزه إلى غيره، وهو ادعائي للمبالغة في عدم الاعتداد بما عدا صفة الرجس من صفات هذه الأربعة[72].

فالمقصور : الخمر + الميسر + الأنصاب + الأزلام.

والمقصور عليه: الرجس.

والغاية الثاوية وراء هذا القصر: أن بعض أفراد المجتمع الجاهلي اعتاد شرب الخمر، والقِمَار، والاستقسام بالأزلام وعبادة الأصنام.

والعادة لما تَتَوَغَّل في النفوس يصعب تغييرها دفعة واحدة، لهذا عمد التقنين القرآني إلى تبشيع هذه المعاملات، وقصر الشر عليها رغم أنه ذكر في نص آخر أن للخمر منافع، لكنه هنا جعله رجسا لا غير.

فالقرآن بعدما أثبت عقيدة التوحيد في القلوب، هيأ النفوس بنداء الإيمان، ثم حرم العادات القبيحة، وكانت الخمر والميسر مما يستطاب عندهم[73]. لهذه الغاية صدرت الجملة بإنما، وقرن - الخمر والميسر- بالأصنام والأزلام، وسماهما رجسا من عمل الشيطان تنبيها على أن تعاطيها شر بحت[74].

بعد ذلك خص الخمر والميسر؛ ليعلم المخاطب أن النص جاء لأجل تحريم الخمر والقمار أصالة.

ولأن الخطاب موجه للمؤمنين، فمن المسلمات تخليهم عن الأصنام، لذا جمع المشرع الخمر والميسر مع الأنصاب والأزلام أولا، ثم أفردهما آخرا.

فالخطاب مع المؤمنين، وإنما نهاهم عما كانوا يتعاطونه من شرب الخمر واللعب والميسر، وذكر الأنصاب والأزلام لتأكيد تحريم الخمر والميسر، وإظهار أن ذلك جميعا من أعمال أهل الشرك. فكأنه لا مباينة بين عابد الصنم، وشارب الخمر، والمقامر.

ثم أفردهما بالذكر، ليعلم أنهما المقصود بالذكر[75].

ولتأكيد النهي قال تعالى بصيغة الأمر: (فاجتنبوه)؛ ليشدد على أن الأمر للوجوب. وحشد المشرع هذه المؤكدات كلها؛ ليكون النص دليلا حاسما في تحريم الخمر والقمار.

ثم أكد تحريم الخمر والميسر بفنون التأكيد، وأمر بالاجتناب عن عينهما[76]. ولزيادة التأثير في المتلقي، نسب القرآن العداوة والبغضاء للخمر والميسر مستعملا حرف (في) عن طريق المجاز العقلي، قال تعالى: ﴿يريد الشيطان أن يوقع بينكم العداوة في الخمر والميسر﴾.

فحرف (في) من قوله: (في الخمر والميسر)؛ للسببية أو الظرفية المجازية، أي: في مجالس تعاطيهما[77].

---

70 سيد قطب، ت: 1966 م، *في ظلال القرآن*، (القاهرة: دار الشروق، 2004م)، 975/2.

71 الخمر:هو كل ما خامر العقل وغطاه،والميسر: القمار، والأنصاب: الحجارة التي كانوا ينصبونها للعبادة ويذبحون عنها،والأزلام: القداح التي كانوا يستقسمون بها،والرجس: كل ما استقذر من عمل.

72 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 23/7.

73 الرازي، *التفسير الكبير*، 66/12.

74 أبو السعود، *إرشاد العقل السليم*، 316/2.

75 عبد الله بن أحمد النسفي، ت: 701هـ، *تفسير النسفي*، تحقيق محمد خير رمضان، (بيروت: دار القلم، 1989م)، 421/1.

76 أبو السعود، *إرشاد العقل السليم*، 316/2.

77 ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 27/7.

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

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

واختتم القرآن هذا النص بجملة تواصل بين الشارع والمخاطب، قال تعالى: ﴿فهل أنتم منتهون﴾. حيث جاء بالاستفهام؛ لتمثيل حال المخاطبين بحال من بين له المتكلم حقيقة شيء؛ ثم اختبر مقدار تأثير ذلك البيان في نفسه، وفي هذا الاستفهام من بديع لطف الخطاب ما بلغ به حد الإعجاز[78].

والاستفهام هنا ليس اختياريا بل يحمل معنى الزجر وثبوت ما سبق تحريمه، لهذا جعلت الجملة بعد (هل) اسمية؛ لدلالتها على ثبات الخبر؛ وزيادة في تحقيق حصول المستفهم عنه[79].

وصيغة التقنين وإن جاءت في النص بأسلوب الاستفهام في الظاهر إلا أن المراد منه هو النهي في الحقيقة. وإنما حسن هذا المجاز؛ لأنه تعالى ذم هذه الأفعال وأظهر قبحها للمخاطب، فلما استفهم بعد ذلك عن تركها لم يقدر المخاطب إلا على الإقرار بالترك.

فكأنه قيل له: أتفعله بعد ما قد ظهر من قبحه ما قد ظهر فصار قوله: (فهل أنتم منتهون) جاريا مجرى تنصيص الله تعالى على وجوب الانتهاء مقرونا بإقرار المكلف بوجوب الانتهاء[80].

الخاتمة

نخرج من مدارستنا الدلالية البيانية التحليلية لنصوص المال الحرام في القرآن بجملة من النتائج:

- وضع الشارع قاعدة عامة في اكتساب الأموال، وهي الوضوح ومحاربة الغش والتحايل، وظلم القوي الضعيف، لأن من عادة الإنسان استغلال القوي الضعيف، خاصة ما يخص جانب المعاملات المالية.

- أسس القرآن نظامه المالي على أساس متين، لذا حرم المعاملات الربوية؛ لكي لا يكون المال دولة بين الأغنياء، وقد وَضَعَ المشرع قاعدة عامة في قوانين المعاملات المالية في القرآن، وهي حُرمَة تَغَوَّل أموال الناس بالباطل لسلطة أو جاه أو غيره. وذلك بقوله تعالى: ﴿وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُم بَيْنَكُم بِالْبَاطِلِ وَتُدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا من أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾[81].

- ولإبلاغ هذه المعاني توسل الشارع بأساليب البيان؛ لتصوير المعاملات المالية المحرمة، ولتقرير نظامه الخاص.

- أسس الشارع نصوصه وفق تركيب دلالي دقيق يخدم المقاصد الكبرى؛ لنظام الأموال في القرآن الكريم.

- كما أسس القرآن نظامه المالي تأسيسا وسطيا، فقد بينت النصوص أن المال رزق من الله، ووسيلة في الدار الدنيا لخدمة الدار الأخرى بطرق حلال، تتجنب وجوه الاكتساب الحرام، وأنّه وسيلة وليس غاية.

- ولا تُقَيد نصوص المال المؤطرة حرّيّة التّملّك، وتعتبره حقّاً له قداسته ومكانته، فلكلّ إنسان الحقّ المطلق، والحرّيّة التّامّة في أن يكتسب بالطرق الحلال القدر الذي أراد من المال، والمال وسيلة قد يستعمل في الوجه الصحيحه وضده.

- الغاية الكبرى من المال هو الحفاظ على مصلحة الفرد والمجتمع والأمّة، وترسيخ قانون التّكافل الاجتماعي، وضمان العيش الكريم، وحفظ حقوق الجميع بلا انحياز ولا إفراط ولا تفريط؛ إذ هو جزء من نظام القرآن الشّامل للحياة، فالنصوص المؤطرة اهتمّت بالمال، كما اهتمّت بسائر مجالات الحياة، لا كما يزعم بعض النّاس أنّها محصورة في العبادات والعقائد، فهذا زعم ناجم عن عدم إدراك مقاصد القرآن الكبرى.

78 ابن عاشور، التحرير والتنوير، 27/7.
79 ابن عاشور، التحرير والتنوير، 28/7.
80 الرازي، التفسير الكبير، 68/12.
81 البقرة،الآية: 188

المصادر والمراجع

Kaynakça

Abdul Qader, M. H. M. (2021). "el-Farazdaq'ın yeğeni için ağıtı: Analitik ve biçimsel bir çalışma". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 766-781. DOI: 10.29000/rumelide.897384

Anîs, İbrahîm. (1965). *Mûsîqâ eş-şiʿr*. 3. Basım. Kahire: Maṭabat'ül-Anglo el-Misriyyah.

Âlûsî, Ebû'l-Fadl Mahmûd. (2005). *Rûhu'l-meânî fi tefsiri'l-Kur'âni'l-azîm ve's-seb'i'l-mesânî*, 2.bs., Beyrut, Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.

Begavî, Ebû Muhammed El-Ferrâ'. (1985). *Meâlimu't-tenzîl fi't-tefsîr ve't-te'vîl*, Beyrut, Dâru'l-Fikr, 1985.

İbn Teymiyye, Ahmed, *Mecmû'u'l-fetâvâ*, er-Ribâd, el-Mektebu't-Ta'lîmiyyu's-Su'ûdî bi'l-Mağrib.

İbn Hazm, Ali b. Ahmed, *el-Muhallâ*, Thk: Lecnetu İhyâi't-Turâs, Beyrut, Dâru'l-Âfâkı'l-Cedîde.

Ebû Hayyân, Muhammed b. Yûsuf, (1992). *el-Bahru'l-muhît fi't-tefsîr*, Beyrut, Dâru'l-Fikr.

Hatîp Şirbînî, Muhammed b. Ahmed, (1994). *Muğni'l-muhtâc ilâ ma'rifeti meânî elfâzi'l-Minhâc*, Beyrut, Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.

Zehebî, Şemsüddîn, *el-Kebâir*, Beyrut, Dâru'n-Nedveti'l-Cedîdeti.

er-Râzî, Fahrüddîn Muhammed. (2009). *et-Tefsîru'l-kebîr ev Mefâtîhu'l-gayb*, 3. bs., Beyrut, Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.

Zemahşerî, Ebû'l-Kâsım Mahmûd. (2009). *el- el-Keşşāf an ḥaḳāiḳı ġavāmiḍı‟t-tenzīl ve ıuyūni‟l-eḳāvīl fī vucūhi‟t-te‟vīl*, 5.bs., Beyrut, Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.

Ebussuûd, Kadı Muhammed İmâdî, (1965). *Tefsîru ebi's-Suûd İrşâdu'l-akli's-selîm ilâ mezâya'l-kitâbi'l-kerîm*, Beyrut, Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye, 1999.

Kutub, Seyyid. (2004). *Fî Zılâli'l-Kur'ân*, 34.bs., Kahire, Dâru'ş-Şurûk.

Sâbûnî, Muhammed Alî, (1977). *Ravâiu'l-beyân*, 2.bs, Dımeşk.

Soliman, Abdelkarim Amin Mohamed, Savaş Ayetlerinin Meani İlmi Açısından İhtiva Ettiği Konular: Belağata Dair Bir İnceleme, Mîzânü'l-Hak: İslam İliami İlimler Dergisi 10(Haziran 2020): 137-186.

Soliman, Abdelkarim Amin Mohamed, Savaş Ayetlerinde Tekrar Üslup Açısından Bir İnceleme, *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 11 (Yaz) 2020) : 129-161

Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed, *Tefsîru't-Taberî*, Thk: Hânî el-Hac, İmâd Zekî ve Hayrî Saîd, Mısır, el-Mektebetü't-Tevfîkiyye.

İbn Âşûr, Muhammed Tâhir, *et-Tahrîr ve't-Tenvîr*, ed-Dâru't-Tûnisiyye li'n-Neşri ve't-Tevzî.'

İbn Abdi'l-Barr, Ebû Ömer, (1980). *Fî fikh-i ehli'l-Medîne*, Thk: Muhammed Muhammed, 2.bs., er-Riyâz, Mektebetu'r-Riyâzi'l-Hadîse.

İbn Atiyye, Kadı ebû Muhammed, (2011). *el-Muharraru'l- vecîz*, Thk: Abdü's-Selâmi Muhammed, Beyrut, Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.

Ûdeh, Abdülkâdir, *et-Teşrîu'l-cinâîyyü'l-İslâmî*, Beyrut, Dâru'l-Kutubi'l-Arabî.

Feyyûmî, Ahmed b. Muhammed, *el-Misbâhu'l-münîr*, Mektebetu Lübnân.

Şevkânî, Muhammed b. Alî, (1993). *Fethu'l-kadîr*, Thk: Seyyid İbrâhîm, Kahire, Dâru'l-Hadîs.

İbn Kudâme, Ahmed b. Muhammed, (1997). *el-Muğnî*, Thk: Muhammed Şerefu'd-Dîn, Kahire, Dâru'l-Hadî.

Kurtubî, Ebû Abdillâh Muhammed, *el-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'ân*, Thk: İmâd Zekî ve Hayrî Saîd, el-Mektebetü'l-Vakfiyye.

Şa'râvî, Muhammed Mutevellî, (2011). *Muhtasar tefsîri'ş-Şa'râvî*, Kahire, ed-Dâru't-Tevfikiyye li't-Türâs.

Nesefî, Abdullâh b. Ahmed, (1989). *Tefsîru'n-Nesefî*, Beyrut, Dâru'l-Kalem.

50-*"el-Tantûriyye"* romanındaki kültürel ögelerin çevirisi üzerine bir inceleme

Ahmed ALDYAB[1]

Tuğçe KETTANEH[2]

APA: Aldyab, A.; Kettaneh, T. (2021). *"el-Tantûriyye"* romanındaki kültürel ögelerin çevirisi üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 831-843. DOI: 10.29000/rumelide.1037418.

Öz

Mısırlı yazar Radvâ Âşûr, Arap edebiyatında tarihi romanın en ünlü temsilcilerindendir. Türkçede yayımlanan ilk eseri olan *Tantûralı Kadın* romanında mecbur bırakıldıkları sürgünün zorluklarıyla dolu yaşam öyküsü bir kadının gözünden anlatılırken, diğer taraftan da tarihe tanıklık söz konusudur. Filistin'de yaşananları 1948 yılı öncesinden başlayarak 2000'li yıllara kadar anlatan edebi dille yazılmış tarihi bir romandır. Sürgün, savaş, ölüm, sevda, hayat gibi kavramları barındıran eser, kültürel ögeler bakımından zengindir. Kültürel ögelerin çevirisi, erek dile aktarımı, kaynak dil kültürünün korunumu çeviri bilim alanında önemli bir yer tutar. Bu çalışmada, İngiliz çeviri bilimci Peter Newmark' ın *"A Textbook of Translation"* kitabındaki kültürel ögelerin sınıflandırılması doğrultusunda Radvâ Âşûr'un *el-Tantûriyye* romanındaki kültürel ögeler, kullanılan çeviri stratejileriyle tespit edilerek, çeviri analizleri çeviri bilim araştırmacısı Venuti'nin yerlileştirme (domestication) ve yabancılaştırma (foreignization) stratejilerine göre yapılmıştır. Yerlileştirme, erek kültürde anlaşılabilirlige, kabul görmeye yönelik bir stratejidir ve kültürlerarası fark önemli bir unsur değildir. Çeviri sürecinde kültürel ögeler değiştirilebilir, eklenebilir, çıkarılabilir. Yabancılaştırma stratejisinde ise; kaynak metindeki yabancı unsurlar korunur, kültürel farklılıklar erek metne yansıtılarak erek okur, yeni bir kültürle tanıştırılır. Bu stratejide; çeviri sürecinde dipnot kullanma, aktarım, açımlama yapma gibi uygulamalara başvurulabilir. Bu doğrultuda, erek dile aktarılan kültürel ögelerin çevirmen tarafından hangi stratejilerle aktarıldığı hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca bu stratejilerin önemi, çevirilerin kaynak dil ve kültürünü ne ölçüde yansıttığı örneklerle birlikte açıklanmıştır.

Anahtar kelimeler: Radvâ Âşûr, Tantûralı Kadın, kültürel ögeler, Newmark, çeviri stratejileri

An analysis on the translation of cultur elements in Radva Asur's "The Woman From Tantura"

Abstract

Egyptian writer Radvâ Âşûr is one of the most famous representatives of historical novel in Arabic literature. In her novel Tanturalı Kadın, her first work published in Turkish, a life story full of the hardships of the exile they were forced to is told through the eyes of a woman, on the other hand, there is a witness to history. It is a historical novel written in a literary language, describing the events in Palestine from before 1948 to the 2000s. The work, which contains concepts such as exile, war,

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arapça Mütercim Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), ahmad.adyab@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9497-9197 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1037418]

[2] YL Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Arap Dili ve Edebiyatı (Ankara, Türkiye), tgcyzck@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4460-4370

death, love and life, is rich in cultural elements. The translation of cultural elements, their transfer to the target language, the preservation of the source language culture have an important place in the field of translation studies. In this study, in line with the classification of cultural elements in the British translation scientist Peter Newmark's A Textbook of Translation, the cultural elements in Radvâ Âşûr's al-Tantûriyye novel were determined by the translation strategies used, and the translation analysis was applied to the translation studies researcher Venuti's domestication and foreignization strategies. made accordingly. Indigenization is a strategy for intelligibility and acceptance in the target culture and there is no distinction between cultures. Cultural elements can be changed, added or removed during the translation process. In the alienation strategy, the foreign elements in the source text are preserved, cultural differences are reflected in the target text, and the target reader is introduced to a new culture. In this strategy, practices such as using footnotes, transferring, and paraphrasing can be applied during the translation process. In this direction, the strategies in which the cultural elements transferred to the target language are transferred by the translator, the importance of these strategies, and the extent to which the translations reflect the source language and culture are explained with examples.

Keywords: Radva Asur, woman with Tantura, cultural elements, Newmark, translation strategies

Giriş

Diller ve kültürler arası anlaşılırlığı sağlamak üzere köprü görevi gören ve bir iletişim aracı olan çeviri, sadece dilbilimsel düzeyde kalmayıp, aktarıldığı toplumun gelenek, göreneklerini ve kültürünü de aktaran bir etkinliktir. Herhangi bir ileti çevrilirken yalnızca başka dile değil aynı zamanda başka kültüre de aktarılır. Zira her dilin kendi kültürüne has semboller dizgisi vardır ve her kültür, kavramsal olgularını ifadeye dönüştürürken deneyimlerini, en iyi ifade edebildiği kendi diliyle açıklar (Çamdereli,1995: 48). Geçmişten günümüze önemini artırarak devam eden çeviri hareketleri, pek çok alanda kullanılmasının yanı sıra edebiyat alanında da oldukça önemlidir. Herhangi bir eser farklı çevirmenlerce tercüme edilerek yayımlanabilmektedir. Buradaki en önemli husus, kaynak kültürün ve hedef metnin erek dile aktarıldığında okur tarafından anlaşılır olmasıdır. Aktarılan dile hakimiyetin yanı sıra, kaynak dil ve kültürü de çok iyi bilmek ve bunu en anlaşılır şekliyle erek dile aktarmak başarılı bir çevirinin olmazsa olmazıdır. Çevirmenin kaynak kültüre ait gelenek- görenekleri, coğrafyayı, yaşam biçimini iyi bilmemesi durumunda erek dilde anlam ve çeviri kayıpları, okuyucu için tercüme edilen eseri veya metni anlamasını zorlaştıracaktır.

Çeviride, mütercim toplumlar arasında anahtar vazifesi görmektedir. Çünkü mütercim farklı dillerde telif edilmiş bilgileri tercüme ederek insanlığa kazandırır. Mütercimin başarılı çeviriler yapabilmesi için farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olması, alanında kendini yetiştirmesi ve bilimsel terimleri iyi bilmesi gerekir. Ayrıca, mütercimin kaynak ve hedef dile hâkim olması çevirinin anlaşılır olması açısından önemli bir husustur (Bölükbaşı, 2021:728).

Çeviri, eskiden olduğu gibi günümüzde de önemini koruyan önemli bir faaliyettir. Çeviri sadece bir metni istenilen dile aktarmaktan ibaret değildir. Aynı zamanda toplumlar arasında bilgi aktarımını gerçekleştiren önemli bir etkinliktir. Çeviriler, kadim kültürlere ait önemli kaynak eserlerde yer alan bilgilerin dünyanın farklı dillerine aktarılmasında önemli rol oynamış ve bu sayede medeniyetlerin bilim, sanat ve tıp alanlarında ilerleme kaydetmelerine büyük katkı sağlamışlardır (Bölükbaşı, 2021:722).

Bu çalışmada, 1948'de başlayan zorunlu sürgünle karşı karşıya kalan Filistinlerin yaşam öyküsünü okuyucuya sunan *el- Tantûriyye* ile erek metni karşılaştırmalı olarak kültürel ögeler bağlamında ele alınmış ve kullanılan çeviri stratejilerine yönelik çıkarımlara varılmıştır.

Kültürün tanımı ve çevirinin kültür etkileşimi üzerindeki etkisi

Türkçe sözlükte kültür; "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünün gösteren araçların bütünü" olarak ifade edilmiştir (Akalın, vd., 2011: 1558). Latince "colere" kökünden gelen ve etimolojik olarak sürmek, ekip biçmek, tarımda gelişmek gibi anlamlara gelen kültür sözcüğü "cultura" den türemiş ve Türkçede de ekin manasında kullanılmıştır (Eagleton, 2000: 10).

Newmark, *"A Textbook of Translation* (1988) adlı eserinde kültürü "yaşam tarzı, bu yaşam tarzının belirli bir dili ifade aracı olarak kullanan toplumdaki tezahürü" olarak ifade etmiştir (s.94). Kültürün tanımları şunu göstermektedir; dil ile kültür öylesine birbirine bağlıdır ki bu iki kavramı birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Kültür dile kaynaklık ederken, dil de kültürün aktarılmasındaki en önemli araçtır. Dil kültürün taşıyıcısıyken; kültür de dile kaynaklık eden önemli araçtır (Göçer, 2012: 55).

Dil ve kültür ait olduğu millet tarafından yüzyıllarca yoğrulur. Bir nehir gibi, geçtiği topraklardan bazı unsurları alarak akar. Bu bakımdan dile, ait olduğu milletin çağlar boyunca yaşamış olduğu tarihinin özeti olarak baktığımızda mâna kazanacaktır (Kaplan, 2020: 155). Çeviri, yalnızca bir dilden diğerine aktarımla kalmayıp aynı zamanda bir kültürden diğer kültüre de aktarımda bulunmaktır. Öyle ki çeviride kültürel farklılıkların sebep olduğu çeviri sorunları, dil bilgisel kaynaklı çeviri sorunlarından çok daha büyüktür (Suçin, 2013:134-135). Bundan dolayı herhangi bir dile ait kültürel ögeler başka bir dile aktarıldığında, diller ve kültürler arası çeşitlilik ve farklılıklardan dolayı okuyucu bakımından çeşitli zorluklara ve istenilen anlamın okuyucuya ulaşamamasına, çeviride anlamsal boşluklara yol açabilmektedir.

Çeviriler, farklı milletlere ait tıp, astronomi, matematik ve edebiyat alanında telif edilmiş önemli kaynak eserleri birbirleriyle paylaşmalarına büyük katkı sağlamıştır. Ayrıca çeviriler neticesinde kültürler arası iletişim artmış ve bu etkileşim toplumların birçok alanda gelişmesine katkı sağlamıştır. Hintçe telif edilmiş olan 'Kelile ve Dimne' adlı eser önce Farsçaya daha sonra İbnu'l-Muḳaffa'(ö.759) tarafından Farsçadan Arapçaya çevrilmiştir. Bu eserde Hint ve Fars kültürlerine ait birtakım öğeler Arap kültürüne aktarılmıştır. 'Kelile ve Dimne' kelimeleri Arapça veya Farsçada bulunmamaktadırlar çünkü bu kelimeler Hintçedir. Bu durum çevirinin kültür aktarımında önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (Bölükbaşı, 2021: 67). Batı dünyasında Rönesans hareketlerini ve Arap-İslam dünyasında bilimsel gelişmeleri başlatan en önemli etken çeviri faaliyetleridir. Bu etkinlikler kadim milletlere ait eserlerin Arapçaya ve Batı dillerine çevrilmesinde kilit rol oynamış ve bu sayede Doğu ve Batı dünyası birçok alanda ilerleme kaydetmiştir. Çeviriler sayesinde toplumlar arası kültür aktarımı meydana gelmiş ve bu aktarımlar toplumların birbirlerini tanımalarına olanak sağlamıştır (Bölükbaşı, 2021:72).

Radvâ Âşûr' ve el- Tantûriyye

1946'da Mısır'da dünyaya gelen Radvâ Âşûr, Kahire Üniversitesinde İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olduktan sonra mastırına da burada Karşılaştırmalı Edebiyat alanında devam etti. ABD' de tamamladığı doktorası Afro-Amerikan edebiyatı üzerineydi. Gassan Kenafani' nin eserlerini incelediği ve bir edebiyat eleştirisi olan "*Başka bir Kampa Uzanan Yol*" adlı ilk eseri 1977'de yayımlandı. Çok sayıda roman, hikâye, gezi yazısı, edebiyat eleştirisi, akademik eser ortaya koyan Radvâ Âşûr; 1994 tarihinde yayınladığı "*Granada Üçlemesi*" romanı Kahire Uluslararası Kitap Fuarı'nda En İyi Kitap Ödülü'nü kazandı. Kitap, en popüler Mısır romanlarından biri oldu.1999- 2012 yılları arasında dört roman yayınladı, bunların içerisinde en önemlileri "*Tantûralı Kadın*"'dı. Romanda Filistin' in Hayfa şehrinin güneyinde bulunan Tantûra Köyü'nde 1948'de siyonist çetelerce gerçekleştirilen katliam, zorunlu sürgün, mülteci kamplarında ve mülteci olarak yaşamanın tüm zorlukları, işgal ve sürgünün tarihi Tantûralı Rukayye'nin gözünden anlatılmaktadır. Radvâ Âşûr, Filistin halkının mücadele ve direnişine her zaman destek olmuş bir isimdir ve Filistinlilerin topraklarına geri dönebilmesi için her alanda elinden geleni yapmıştır. 2014 yılında Kahire'de hayatını kaybetmiştir.

Kültürel ögeler

Peter Newmark, 1988 yılında yazmış olduğu, dil, kültür ve çeviri arasındaki ilişkiye değinen "*A Textbook of Translation*" adlı kitabında kültürel ögeleri beş ana kategoride sınıflandırmıştır:

1. **Çevresel unsurlar:** Jeolojik ve coğrafi çevre
2. **Maddi kültür:** yiyecek-içecekler, giyim kuşam, konaklama (evler ve şehirler), ulaşım araçları
3. **Sosyal yaşam:** çalışma hayatı ve özel hayat
4. **Kurumlar, gelenek ve görenekler, etkinlikler, işlemler, kavramlar**: siyasi ve idari konular, dini konular, sanatsal konular, deyimler ve kalıp ifadeler
5. **Alışkanlıklar ve davranışlar**: El kol hareketleri, jest ve mimikler, kişisel alışkanlıklar

Newmark daha sonra kitabında yaptığı bu sınıflandırmayı gözden geçirerek 2010 yılında "Translation and Culture" (Çeviri ve Kültür) adıyla yayınladığı makalede 6 kategori olacak şekilde güncellemiştir. Buna göre sınıflandırma şu şekildedir:

1. **Çevre**: Jeolojik ve coğrafi çevre
2. **Kamu hayatı**: Politika, hukuk ve yönetimi
3. **Sosyal yaşam:** Ekonomi, meslekler, toplumsal refah, sağlık ve eğitim
4. **Kişisel yaşam:** Yiyecekler, kılık kıyafet ve ev eşyaları
5. **Gelenek-görenekler ve sosyal etkinlikler:** Yavaş alkışlama ve masaya vurarak alkışlama gibi gelenekler, kriket ve futbol gibi sosyal etkinlikler ve bunlara bağlı tüm ulusal deyimler
6. **Kişisel merak ve tutkular:** Din, müzik, şiir ve bunlara bağlı çeşitli toplumsal kuruluşlar, sanatsal kuruluşlar (Newmark,2010, s.94)

Newmark, çevirinin temel sorununun kaynak dil odaklı mı yoksa erek dil odaklı mı yapılacağını belirlemek olduğunu ifade ederek kitabının "Çeviri Metotları" bölümünde ünlü V diyagramından bahsetmektedir (Newmark, 1988, s.45).

KAYNAK DİL ODAKLI	EREK DİL ODAKLI
Sözcüğü Sözcüğüne	Uyarlama
Bağımlı Çeviri	Serbest Çeviri
Sadık Çeviri	Deyimsel Çeviri
Anlamsal Çeviri	İletişimsel Çeviri

Newmark, çevirinin temel sorunun kaynak metinde geçen kültürel ögelerin erek metinde bir karşılığının olmamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Bu durumu önlemek için kaynak metnin iyi bir şekilde anlaşılarak çözümlenmesine önem vermektedir. Bu tespitler doğrultusunda çeviri yöntemlerini açıklamaktadır:

1. **Sözcüğü sözcüğüne çeviri** (Word-for-word Translation): Kelimelerin en yaygın anlamlarıyla çevrilmesidir. Kültür kelimeleri olduğu gibi aktarılır.

2. **Birebir çeviri** (Literal Translation): Kelimelerin erek dile birer birer çevrilmesidir. Genellikle teknik çevirilerde ve aynı veya benzer kültür çevirisinde kullanılır.

3. **Bağımlı / sadık çeviri** (Faithful Translation): Bu yöntemde çevirmen metinde hedeflenen anlama sadık kalır.

4. **Anlamsal çeviri** (Semantic Translation): Bu yöntemde çevirmene esneklik imkânı verilerek, üslubuna estetik değer katması sağlanır.

5. **Uyarlama** (Adaptation): Kaynak metindeki bir ifadenin hedef dilde karşılığının olmadığı ya da bilinmediği durumlarda kullanılır. Genellikle sanat eserleri, edebi eserler, film ve kitap çevirilerinde başvurulan bu yöntem serbest çeviri tekniklerinde en fazla tercih edilendir.

6. **Serbest çeviri** (Free Translation): Kaynak metindeki biçim, üslup ve içeriğe bağlı kalmadan, gerçek çeviri olarak kabul edilmeyen bir yöntemdir.

7. **Deyimsel çeviri** (Idiomatic Translation): Kaynak dilde deyimsiz ifade edilen bir ifadenin erek dilde deyimlerle ifade edilmesiyle yapılan çeviri, doğallığa en yakın yöntemdir.

8. **İletişimsel çeviri** (Communicative Translation): Kaynak metnin dil ve içerik açısından anlaşılır bir üslupla okuyucuya aktarılmasıdır. Metni basite indirgeyerek, ileti' ye odaklanır ve genellikle akademik amaçlıdır (Newmark, 2010: 45-48).

Newmark (1988) "Çeviri yöntemleri bütün metni ilgilendirirken çeviri süreçleri cümleler ve dilin daha küçük birimleri için kullanılmaktadır." şeklinde belirterek çeviri stratejilerini şu şekilde sıralamıştır:

1. **Aktarım** (Transference): Kaynak dildeki bir sözcük, erek dile özgün yazılış şekli ya da okunuşu korunarak transkript ile aktarılır.

2. **Yerlileştirme** (Naturalization): Bu süreçte kaynak dildeki bir sözcük erek dilde doğal bir morfolojik yapıyla aktarılır.

3. **Kültürel eşdeğerlik** (Cultural Equivalent): Kültürel ögeleri çevirirken en yaygın kullanılan yöntemdir. Kaynak dildeki bir kültürel kelimenin erek dildeki yakın bir kültürel eşdeğerliğiyle karşılanması sürecidir.

4. **İşlevsel eşdeğerlik** (Functional Equivalent): Kaynak metindeki kültürel ögelerin kaynak dile özgü olmaktan çıkarılıp objektif bir eşdeğerlikle karşılanmasıyla gerçekleşir.

5. **Betimleyici eşdeğerlik** (Descriptive Equivalent): Kaynak dildeki bir kültürel ögenin erek dilde birkaç kelime ile açıklanmasıdır.

6. **Çok bileşenli tahlil** (Componential Analysis): Kaynak dildeki bir kelimenin anlamları tahlil edilip benzerlik ve farklılık değerlendirilerek yaygın anlamı ifade eden bir sözcükle çevirisi yapılır. Birkaç farklı anlamı ifade eden aynı sözcüklerin, erek dilde karşılığının olmaması nedeniyle karşılanamayan anlam için bileşen eklenir.

7. **Eş anlamlılık** (Synonymy): Kaynak dildeki kelimenin erek dilde eş anlamlı ya da yakın anlamlı bir eşdeğerliğiyle karşılanmasıdır.

8. **Öykünme/ alıntılama** (Through- translation / Calgue / Loan Translation): Bu yöntem, kaynak metindeki özel isimlerin, birleşik isimlerin, kurum ve kuruluş isimlerinin birebir çevrilmesiyle yapılır.

9. **Yer değiştirme** (Shifts/ Transposition): Kaynak dilde bir sözcüğün erek dilde karşılığının bulunmadığı durumlarda dil bilgisel düzeyde değişiklikler yapılmasıdır.

10. **Düzenleme** (Modulation): Kaynak metindeki bir ifadenin erek dilde anlaşılmaz ya da uygunsuz olması durumunda düzenlenerek yeniden aktarılmasıdır.

11. **Makul standart çeviri yapma** (Recognized Translation): Kaynak dildeki kurum kuruluş isimlerinin erek dilde karşılığının bulunmaması durumunda erek okurun anlayabileceği bir şekilde kabul gören, yaygın anlamıyla ifade edilmesidir.

12. **Ödünleme/ telafi** (Compensation): Kaynak metinde geçen bir kelimenin erek dilde cümlede gizlenmesi durumunda, cümlenin farklı bölümünde bunun telafi edilmesidir.

13. **Redaksiyon ve genişletme** (Reduction and Expansion): Kaynak metinde zayıf olan bir ifadenin güçlendirilerek erek dile aktarılmasıyla gerçekleşir.

14. **Açımlama** (Paraphrase): Genellikle dil ve üslup bakımından zayıf kalan metinlerin çevirisinde açıklama eklenerek çevirinin yapılmasıdır.

15. **Çift süreç kullanma** (Couplets): Çeviri yapılırken bir ifadede birkaç stratejinin birlikte kullanılmasıdır.

16. **Notlar, eklemeler, açıklamalar** (Notes, Additions, Glosses): Çeviri yapılırken notlar, eklemeler, açıklamalar eklenerek sözcük açıklanır. Açıklamalar cümle içerisinde olabileceği gibi dipnot şeklinde ya da sözlük şeklinde de olabilir.

17. **Çıkarma** (Deletion): Kaynak metindeki bir ögenin çevirmence erek metinden çıkarılmasıdır (Newmark, 2010: 81-93).

Venuti'nin çeviri stratejileri: Yerlileştirme ve yabancılaştırma

Çeviri bilim alanında öne çıkan isimlerden Lawrence Venuti (1995), *"The Translator's Invisibility- A History of Translation"* adlı eserinde Anglo-Amerikan kültüründe çeviri ve çevirmen arasındaki ilişkiyi "görünebilirlik"/"görünmezlik" ("visibility"/ "invisibility") kavramları ile açıklamıştır. Çevirmenlerin, erek okurların beklentileri doğrultusunda, anlaşılır ve akıcı erek metinler oluşturma yönündeki çeviri stratejileri, erek okurların bu metinlerin kendi kültürlerinden oluştuğunu düşünmelerine sebep olabilecek ve çevirmen görünmezliği söz konusu olacaktır. Bu bağlamda Venuti'nin "yerlileştirme" ("domestication") ve "yabancılaştırma" (foreignization") stratejileri bu görünmezlik ile ilişkilendirilir. Yerlileştirme, çevrilen dilin kültürel özelliklerine göre yapılır. Kaynak metin anlaşılmazlığı en aza indirgenerek erek okurlar tarafından kolaylıkla anlaşılması sağlanır. Yazarı okura yaklaştıran bir durumdur. "Çevirinin amacı kültürel bir ötekinin aynı, fark edilebilir, hatta alışılmış olarak akla getirilmesidir; bu amaç her zaman yabancı metnin tamamen yerlileştirilmeye maruz kalmasına" neden olur (Venuti, 1995: 18). Çevirmenin bu stratejiyi tercih etmesinin farklı nedenleri olabilir. Çevirmen yaşadığı dönemin siyasi ve kültürel özelliklerine göre yerlileştirmeyi seçmiş olabilir (Venuti, 1995: 240-241).

Bu stratejide farklı gelen kültürel ögeler çevrilirken, bu ögeleri çıkarma, değiştirme, kendi kültürüne uyarlama gibi çeviri faaliyetleri uygulanabilir. Diğer taraftan yabancılaştırma, okuru yazara götüren, erek okurların metinde farklılıklarla karşılaştığı, sorguladığı, şaşırdığı bir stratejidir (Gürçağlar, 2011: 146). Bu stratejide çevirmen, dipnot kullanma, açıklama yaparak çevirme, tırnak işareti veya italik yazım biçimiyle farkı vurgulama, sözcüğü sözcüğüne çevirme gibi uygulamalara başvurabilmektedir.

el-Tantûriyye romanındaki kültürel ögelerin çevirisi

el- Tantûriyye romanındaki kültürel ögelerin çevirisi Newmark'ın sınıflandırması doğrultusunda **"Kişisel Yaşam"** ana başlığındaki- "yiyecekler, kıyafetler, ev eşyaları"- kültürel ögeler örneklerle birlikte analiz edilecektir.

Radvâ Âşûr	Kaynak Metin / el- Tantûriyye
	في يوم واحد ملوخية، ووظيفة ومنحة. طبعا الملوخية أهم.(s.96)
Çev. N. Zehra Kalkancı	Erek Metin / *Tantûralı Kadın*
	"Aynı gün hem muluhiyye, hem iş hem de burs var! Tabii ki muluhiyye daha önemli." (s.89)
Newmark'ın Stratejileri	Aktarma

Venuti'nin Stratejileri	Yabancılaştırma

ÖRNEK 1

Yiyecekler kapsamında ele alacağımız **الملوخية** sözcüğünün erek kültürde karşılığı bulunmadığından aktarım yoluyla çevrilmiştir. Erek metinde okuyucu tarafından anlaşılması zor olacağından dipnot kullanılarak açıklama yoluna gidilmiştir. Kaynak kültür korunarak, okurun hedef kültüre yönlendirilmesi sağlanmış ve yabancılaştırma stratejisine başvurulmuştur.

Radvâ Âşûr	Kaynak Metin / el- Tantûriyye
	عمك أبو الأمين الله يرحمه، زار نابلس في الزمانات. قال كنافة أهل نابلس ليس لها مثيل، ولكنهم يقدمونها قبل الغداء! (s.192)
Çev. N. Zehra Kalkancı	Erek Metin / Tantûralı Kadın
	Ebu Emin amcan- Allah rahmet eylesin- vakti zamanında Nablus'a gitmişti. Nablus künefesi üstüne yok, ama ne yazık ki yemekten önce ikram ediyorlar, diye anlatırdı. (s.173)
Newmark'ın Stratejileri	Kültürel Eşdeğerlik
Venuti'nin Stratejileri	Yerlileştirme

ÖRNEK 2

Kaynak metindeki **كنافة** kelimesinin erek kültürde tam karşılığı künefedir ve bunun erek kültürde bulunması, erek okuyucu tarafından kolayca anlaşılmasına imkân vererek yerlileştirme stratejisi kullanılmıştır.

Radvâ Âşûr	Kaynak Metin / el- Tantûriyye
	قالت وجدت بعض الطحين قلت أخبز. أوشك أن أنتهي على أي حال. (s.221)
Çev. N. Zehra Kalkancı	Erek Metin / Tantûralı Kadın
	"Biraz tahin buldum, hamur yoğurayım dedim. Zaten bitirmek üzereyim." (s.200)
Newmark'ın Stratejileri	Aktarma
Venuti'nin Stratejileri	Yabancılaştırma

ÖRNEK 3

Kaynak metinde geçen **الطحين** sözcüğü, okunuşu korunarak aktarım yoluyla erek metne aktarılmıştır. **الطحين** sözcüğü Türkçede **un** anlamına gelmektedir. Fakat burada kaynak metinde geçen anlam karşılanmadığından erek okur tarafından anlaşılmazlığa neden olabilmektedir. Yabancılaştırma stratejisine başvurulmuştur.

Radvâ Âşûr	Kaynak Metin / el- Tantûriyye
	أقول: فاطمة تحب المكدوس: أشتري باذنجان أسود صغيرا أحشوه بالجوز والشطة. أكبسه بالليمون وزيت الزيتون في آنيتين زجاجتين كبيرتين. (s.412)
Çev. N. Zehra Kalkancı	Erek Metin / Tantûralı Kadın
	"Fatıma mekdus sever" diyorum. Küçük siyah patlıcan alıp ceviz ve acı biber sosuyla dolduruyorum. Zeytinyağı ve limonla iki büyük kavanoza basıp kuruyorum. (s.359)
Newmark'ın Stratejileri	Aktarma
Venuti'nin Stratejileri	Yabancılaştırma

ÖRNEK 4

Kaynak metinde yer alan **المكدوس** sözcüğünün erek dilde bir karşılığı olmadığından anlamı ve okunuşu korunarak aktarım yoluyla erek metne aktarılmış ve dipnot kullanılarak erek okura kaynak kültür hakkında bilgi verilmiştir. Kaynak kültür korunarak yabancılaştırma stratejisine başvurulmuştur.

Radvâ Âşûr	Kaynak Metin / el- Tantûriyye
	والراديو مثل المضافة في تلك الأيام، مخصوص لمعرفة ما يجري من وقائع وأخبار. (s.34)
Çev. N. Zehra Kalkancı	Erek Metin / Tantûralı Kadın
	Radyo ise o günlerde köyün misafirhanesi gibi gerçekleşen olayları ve haberleri öğrenebilmeye mahsustu. (s.31)
Newmark'ın Stratejileri	Kültürel Eşdeğerlik
Venuti'nin Stratejileri	Yerlileştirme

ÖRNEK 5

Ev eşyaları kapsamında ele alacağımız **الراديو** sözcüğünün erek dildeki karşılığı **radyo**dur**,** iki dilde de anlam ortaktır. Erek okur tarafından kolayca kabul görmektedir, yerlileştirme stratejisi kullanılmıştır.

Radvâ Âşûr	Kaynak Metin / el- Tantûriyye
	وأن الحاجة للسلاح صارت كشربة ماء، ضرورية للبقاء. أصبح الحديث مشاعا حتى بين نساء القرية عن شراء السلاح. (s.36)
Çev. N. Zehra Kalkancı	Erek Metin / Tantûralı Kadın
	Silaha olan ihtiyaç, su içmek gibi hayatta kalabilmek için şarttı. Köyün kadınları arasında bile silah satın alma sohbetleri dönmeye başlamıştı. (s.33) (s.36)
Newmark'ın Stratejileri	Kültürel Eşdeğerlik
Venuti'nin Stratejileri	Yerlileştirme

ÖRNEK 6

السلاح sözcüğünün birebir karşılığı **silah** sözcüğüdür. Erek kültürde de aynı anlamda kullanıldığından erek okurca anlaşılması kolaydır, istenilene uygun bir çeviridir ve yerlileştirme stratejisine başvurulmuştur.

Radvâ Âşûr	Kaynak Metin / el- Tantûriyye
	أمي قامت تبحث عن بخور لأنها أيقنت أن عينا أصابتهما. (s.44)
Çev. N. Zehra Kalkancı	Erek Metin / Tantûralı Kadın
	Annem kalkmış yakmak için tütsü arıyordu çünkü ikisine de nazar değdiğinden emindi. (s.41)
Newmark'ın Stratejileri	İşlevsel Eşdeğerlik
Venuti'nin Stratejileri	Yerlileştirme

ÖRNEK 7

Kaynak metinde **بخور** sözcüğünün nazarı aldığına değinilmiştir. Erek kültürde de **tütsü** sözcüğünün nazara iyi geleceği inancı vardır. Çevirmen, işlevsel eşdeğerlik stratejisi ile erek metne aktarmıştır. Yerlileştirme stratejisi ile erek okurlarca anlaşılması kolay olacaktır.

Radvâ Âşûr	Kaynak Metin / el- Tantûriyye
	مثل أمي سيبقى المفتاح معلقا في عنقي. في الصحو والمنام. لا أخلعه حتى في الحمام. (s.92)
Çev. N. Zehra Kalkancı	Erek Metin / Tantûralı Kadın
	Anneminki gibi, anahtar benim de boynumda asılı kalacak. Uyanıkken ve uyurken. Banyodayken bile çıkarmayacaktım. (s.85)
Newmark'ın Stratejileri	Kültürel Eşdeğerlik
Venuti'nin Stratejileri	Yerlileştirme

ÖRNEK 8

Ev eşyaları kapsamında inceleyeceğimiz **المفتاح,** sözlük anlamı ile kullanılarak kültürel eşdeğerlik stratejisine gidilmiştir. Kaynak kültürdeki **anahtarın** Filistinli kadınlar açısından ne ifade ettiği belirtilmiştir, yerlileştirme stratejisine başvurulmuştur.

Radvâ Âşûr	Kaynak Metin / el- Tantûriyye
	صار عمي أبو الأمين يشرب قهوته بسرعة في الصباح ثم يرتدي قمبازه والجاكيت و يضبط الحطة والعقال، ويمسك بعصاه. (s.118)
Çev. N. Zehra Kalkancı	Erek Metin / Tantûralı Kadın
	Ebu Emin amcam, sabah erkenden kahvesini hızla içer sonra entarisini ve ceketini giyer; kefiyesiyle çemberini takıp bastonunu eline alırdı. (s.108)
Newmark'ın Stratejileri	Öykünme/ Alıntılama

Venuti'nin Stratejileri	Yabancılaştırma

ÖRNEK 9

Kıyafetler kapsamında inceleyeceğimiz kaynak metinde geçen **العقال ,الحطة ,الجاكيت ,قمباز** sözcükleri erek metne birebir çevrilmiştir. **قمباز** erkeklerin giydiği uzun elbise, **entari** anlamındadır. **الحطة** erkeklerin başları ve boyunlarına doladıkları şaldır **ve kefiye** olarak çevrilmiştir, **العقال** sözcüğü ise kefiyenin üzerine takılan çember şeklinde siyah kalıp iptir. Ceket haricindeki kelimeler erek kültürde kullanılmadığından erek okurca anlaşılması güç olabilmektedir. Erek okur yeni bir kültürle karşı karşıyadır. Yabancılaştırma stratejisi kullanılmıştır.

Radvâ Âşûr	Kaynak Metin / el- Tantûriyye
	وعن يمينه الصادق يرتدي ما يليق بموظف شاب في البنك العربي: بدلة وطربوش، وإلى يساره حسن في بنطلون وقميص. (s.124)
Çev. N. Zehra Kalkancı	Erek Metin / Tantûralı Kadın
	Sağında Sadık var, Arap Bankasında çalışan memurlara yakışır biçimde giyinmiş: Takım elbise ve fes. Solunda pantolon ve gömleğiyle Hasan. (s.116)
Newmark'ın Stratejileri	İşlevsel Eşdeğerlik
Venuti'nin Stratejileri	Yerlileştirme

ÖRNEK 10

Kaynak metinde geçen **قميص ,بنطلون ,طربوش ,بدلة** sözcükleri işlevsel eşdeğerlik süreciyle çevrilmiştir. Kelimeler birebir anlamlarıyla çevrilerek erek metne aktarılmıştır. Okuyucu tarafından anlaşılması kolay olacaktır.

Radvâ Âşûr	Kaynak Metin / el- Tantûriyye
	أقول: أشتغل كنزات لأولاد صاحباتي في لبنان. (s.281)
Çev. N. Zehra Kalkancı	Erek Metin / Tantûralı Kadın
	"Lübnan'daki arkadaşlarımın çocukları için kazak örüyorum" diyorum. (s.250)
Newmark'ın Stratejileri	Yer Değiştirme
Venuti'nin Stratejileri	Yerlileştirme

ÖRNEK 11

كنزات kelimesinin erek dildeki karşılığı kazaklardır. Çevirmen yer değiştirme stratejisine başvurarak kazak olarak çevirmeyi tercih etmiş ve kaynak metindeki çoğul ifade erek metne tekil olarak aktarılmıştır. Dilbilgisel düzeyde değişikliğe gidilerek erek dildeki ifadenin bağlama uygun olması sağlanmıştır.

Radvâ Âşûr	Kaynak Metin / el- Tantûriyye
	هذا التطريز سهرت عليه الليالي. اسمه "فلاحي". هذا ثوب فلسطيني فلاحي. (s.322)
Çev. N. Zehra Kalkancı	Erek Metin / *Tantûralı Kadın*
	"Bu nakış var ya onu yapmak için gecelerce uyanık kaldım! Adı **'fellahi'** bu **Filistin köylü kıyafeti**." (s.286)
Newmark'ın Stratejileri	Aktarım
Venuti'nin Stratejileri	Yabancılaştırma

ÖRNEK 12

Fellahi (فلاحي) sözcüğü kaynak metindeki okunuşu korunarak erek metne aktarım yoluyla çevrilmiştir. Filistinli kadınların özel günlerde giydikleri kanaviçe nakışıyla işlenerek dikilen bir elbisedir. Cümlenin bağlamından kelimenin anlamı okur tarafından anlaşılacaktır. Kaynak kültür korunarak yabancılaştırma stratejisi kullanılmıştır.

Sonuç

Arap Edebiyatı ünlü yazarlarından Radvâ Âşûr'un *el- Tantûriyye* adlı eseri Peter Newmark'ın kültürel ögeler sınıflandırmasına göre ele alınmıştır. Ayrıca, Newmark'ın çeviri stratejileri ve Venuti'nin yerlileştirme ve yabancılaştırma stratejileri kapsamında incelenmiştir. Yapılan incelemeler doğrultusunda kültürel ögelerin çevirisinde, kaynak dil ve kültüre hakimiyetin yanı sıra bunu erek dile makul ve en anlaşılır biçimde aktarabilmek için çevirmen yeterliliği oldukça önemli ve gereklidir. Kaynak kültüre uzak olarak yapılan çeviri, çeviri kayıplarına ve kaynak kültürün yanlış tanınması sonucu kültür kayıplarına neden olabilmektedir. Çevirmen için önemli olan kültürel ögeleri çözümleme ve anlayıp yorumlayarak aktarmaktır. Çalışma bulgularında, erek okura yabancı gelecek ve onları yeni bir kültüre açabilecek "yabancılık" gözler önüne serilerek yer yer dipnotlara da yer verilerek yabancılaştırma stratejisine başvurulmuştur. Farklı kültürlerin tanışarak, dil ve kültürlerin zenginleşmesi için güzel bir fırsattır. Tahsin Yücel'in "Anlatı Çevirisinde değindiği gibi "Bir kaynak metni kendi dilimize uydurmak değil de çevirmek istiyorsak, aykırılıktan çekinmemek gerekir" (Yücel, 2008:103).

Diğer yandan yer yer kaynak ve erek metinde bulunan ve aynı kavramlara işaret eden kültürel ögelerin çevirisinde metin anlaşılırlığı sağlanarak, erek dil ve kültürü de ön planda tutularak "yerlileştirme" stratejisine gidilmiştir. Sonuç olarak kültürel ögeler, ait olduğu kültüre dair erek okuyucu kitlesine bambaşka dünyanın kapılarını açarak kültürel ögelerin anlaşılıp tanınmasına olanak sağlar. Buradaki en büyük görev çevirmene düşmektedir. Tercih ettiği yöntem ve stratejilerle çevirinin kültürler arası etkileşimi arttırmasına katkısı büyük olacaktır.

Kaynakça

Akalın, Ş. H. [v.d). (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aşur, R. (2010). el- Tanturiyye. Kahira: eş- Şuruk.

Baykan, A. (2005). Sosyal- Kültürel Faktörlerin Çevirideki Rolü. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:14, 177- 197.

Bölükbaşı, M. (2021). Araplar'da çeviri biliminin ortaya çıkışı ve Câhiz'in konu hakkındaki düşünceleri. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (23), 720-730.

Bölükbaşı, M. (2021). Arapçadan Türkçeye Yapılan Çevirilerde Kültür Aktarımı. (Ed.) Kara, Ö. T. Erol, S. Güncel Alan Eğitimi Araştırmaları III. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Çamdereli, M. (1995). "Uluslararası İletişimde Dil ve Dil Aktarımı" Uluslararası İletişim içinde (haz.) Öngören, G. İstanbul: Der Yayınları.

Eagleton, T. (2011). Kültür Yorumları. (Çev.) Ö. Çelik, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Göçer, A. (2012). Dil- Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. Türk Dili, Sayı:729, 50-57.

Gürçağlar, Ş. T. (2011). Çevirinin ABC'si. İstanbul: Say Yayınları.

Kalkancı, R. Â. (2019). Tantûralı Kadın. İstanbul: Ketebe Yayınları.

Kaplan, M. (2020). Kültür ve Dil. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Mutçalı, S. (1995). Arapça- Türkçe Sözlük. İstanbul: Dağarcık Yayınları.

Newmark, P. (1981). Approaches to Translation. Londra: Pergamon Press.

Newmark, P. (1988). A Textbook of Translation. UK: Prentice Hall.

Suçin, M. H. (2013). Öteki Dilde Var Olmak- Arapça Çeviride Eşdeğerlik. İstanbul: Say Yayınları.

Taş, S. (2017). Kültürel Unsurların Çevirisi ve Çeviri Stratejileri. Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 5(10), S.1- 14.

Toven, M. B. (1924). Yeni Türkçe Lügat. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Venuti, L. (1998). Translator's Invisibility: A History of Translation. London and Newyork: Routledge.

Yücel, T. (2008). "Anlatı Çevirisi". Çeviri Seçkisi I: Çeviriyi Düşünenler (haz.) Rifat,M. İstanbul: Sel Yayıncılık.

51- İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Örneği)[1][2]

Ahmet İhsan DÜNDAR[3]

APA: Dündar, A. İ. (2021). İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Örneği). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 844-868. DOI: 10.29000/rumelide.1037512.

Öz

Bu çalışmada Bursa Uludağ Üniversitesi (BUÜ) İlahiyat Fakültesinde Arapça öğrenimi gören hazırlık sınıfı öğrencilerinin aldıkları derslere karşı geliştirdikleri tutumun çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmesi hedeflenmektedir. Bu inceleme çalışmamızın evreni, BUÜ İlahiyat Fakültesinde 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında Arapça hazırlık sınıfında okuyan 432 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem grubunu ise belirtilen dönemde Arapça hazırlık eğitimi alan öğrencilerden çalışmaya katılan 166 öğrenci oluşmaktadır. Öğrencilerden veri toplanması için tarafımızdan oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ile Uçar'ın (2013) geliştirdiği "Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrenim görülen program, yaş, cinsiyet, daha önce mezun olunan okul türü, uyruk, ebeveyn eğitim durumu, Arapça özel ders alıp almama, Kur'an hafızlığı durumu, ilahiyat fakültesi tercihi konusundaki isteklilik şeklinde bağımsız değişkenlere yer verilmiştir. Covid-19 pandemi koşulları nedeniyle anket çalışması çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Çalışmanın soncunda Bursa Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde Arapça hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerin aldıkları dersleri konusunda olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Özyeterlilik, motivasyon, ilgi, mesleki alana yönelik gereklilik, beklenti, kaygı ve gereklilik ve önem olarak yedi farklı alt grup üzerinden incelemede bulunulmuştur. Bağımsız grupların söz konusu alt gruplara göre incelenmesiyle anlamlı farklılık içeren sonuçlar elde edilmiş alt grupların bulunduğu görülmüştür. Arapça öğretiminin hali hazırdaki durumuna dair bilgi vermesi, geliştirilmesi ve ilerisi için yol göstermesi bakımından doğrudan sahadan alınan verilerle yürütülen bu tür çalışmaların sahanın uzmanları ve ilgilileri açısından fayda sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: İlahiyat Fakültesi, hazırlık sınıfı, dil, Arapça, tutum, tutum ölçeği

---

1 Bu makale, Bursa Uludağ Üniversitesi BAP birimince desteklenmiş olan "İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Örneği)" adlı araştırma projesinden (2021-493) üretilmiştir. BUÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 29 Nisan 2021 tarihinde yapılan 2021-04 sayılı oturumda alınan 47 numaralı karardaki onaya istinaden anket çalışması uygulanmıştır.

2 Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 47 numaralı yazısı ile araştırma için gerekli olan etik kurul izni alınmıştır.

3 Öğr. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Arap dili ve belagati (Bursa, Türkiye), ahmedundar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4178-2294 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1037512]

Examination of Attitudes of Theology faculty Arabic preparatory class students towards Arabic lessons (The Case of The Faculty of Theology, Bursa Uludag University)

Abstract

Bursa Uludağ University (BUÜ) can be developed against the educated in the education-related to Arabic education. The universe of this research study consists of those who study in Arabic preparatory classes at BUU Faculty of Theology in the 2020-2021 academic year. For the data from the students, the "Person" to be created by us and the "Attitude Scale Towards Arabic Lesson" of Uçar (2013) were used. More programs than a personal knowledge, training program, age, educational background before target education, Arabic is tutoring program, nationality, education. The Covid-19 pandemic was not classified as our study. A total of 166 floors have been built in the area grown in the area where it is located, in the entire grown school, and in the second school. As a result of Bursa Uludağ University, they have a positive attitude about receiving an education in university education. Self-efficacy, motivation, interest, professional requirement, expectation, anxiety, and importance were examined over different subgroups. Considering the independent subgroups in question, it is seen that there are sub-estimates with very high results. When the present article on English education is considered from the point of view of information, preparation and progress, it is useful for those who are interested in this type of field without being received from the field.

Keywords: Theology Faculty, preparatory class, language, Arabic, attitude, attitude scale

Giriş

Dil insan için en önemli iletişim aracıdır. En geniş tanımlamasına göre iletişim aracı olarak kabul edilen dilin (Üçok, 2004, s. 13), yaşayan bir varlığa benzetilmesi mümkündür. Dil denildiğinde öncelikle insanın diğer bir insanla olan iletişim aracı akla gelmekle birlikte insan ile doğa, insan ile makine ve artık günümüzde sözü edilen makine ile makine arası iletişim de dilin farklı türleri ve şekilleri yoluyla sağlanmaktadır. Yeni yerler ve nesneler keşfetme merakı, gerek tarım ve hayvancılığa, gerekse sanayi ve teknolojiye dayalı olarak yaşamını sürdürmek amacıyla farklı mekânlara intikal etme ihtiyacı, bununla bağlantılı olarak yeni pazarlar ve hammadde bulma isteği, bilgi ve deneyim paylaşımı, çeşitli alanlarda yürütülen ortak çalışmalar, yeni ideolojiler, fikir akımları, dinler ve inançlar insanoğlunun kendi ana dili dışındaki dilleri öğrenmesini zorunlu kılabilmektedir (Pan & Akay, 2015). Maddi ya da manevi çeşitli ihtiyaçları karşılamak veya hedefleri gerçekleştirmek üzere öğrenme gayreti gösterilen dillerden birinin de Arapça olduğu görülmektedir.

Birleşmiş Milletler Teşkilatı'nın 18 Aralık 1973 tarihli ve 2206 numaralı genel oturumunda Arapça, Teşkilat komisyonlarının çalışma dili olarak kabul edilmiştir. Söz konusu kabul Arapçanın evrensel diller arasında yer aldığını göstermektedir (Civelek, 1998). Dünya çapında bir dil olmasıyla birlikte tarihi çok eskilere dayanan Arapça, din, tarih, kültür, ekonomi, siyaset, fikir, edebiyat, müzik alanlarında ve ayrıca askeri açıdan da büyük öneme sahiptir (Soysaldı, 2010, s. 248). İslam dininin temel kaynakları olan Kur'an-ı Kerim'in ve Hz. Peygamber'in dilinin Arapça olması, halkı Müslüman olan ülkelerde Arap diline önem verilmesinin ve öğrenilme çabasının en güçlü sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Kur'an-ı Kerim'in, Hz. Peygamber'in söz ve eylemlerini içeren hadis-i şeriflerin ve diğer İslami kaynakların Arapça olması ve Müslüman toplumların asırlardan bu yana edebiyat, tarih, coğrafya,

felsefe, mantık, matematik, fizik, tıp, astronomi, musiki gibi çeşitli ilim dallarında Arap diliyle kaleme alınmış binlerce eser vererek bir kültür ve medeniyet oluşturması, bu dilin öğrenilmesi ve öğretilmesini gerektiren başlıca sebeplerden sayılabilir. Bunun yanı sıra ülkemizdeki ve İslam dünyasındaki arşivlerde mevcut bulunan birçok vesikanın, yazma ve matbu çok sayıdaki eserin Arapça olması, geçmişte olduğu gibi günümüzde de bu dilin öğrenilme ve öğretilmesi gereğinin devam ettiğini göstermektedir (Civelek, 1998; Soysaldı, 2010). Zira geleceğe sağlam ve emin adımlarla yürüyebilmek için geçmişin iyi analiz edilmesi gerçeği önümüzde durmaktadır.

Ülkemizde Arapça öğretiminin geçmişi, Osmanlı dönemi ve hatta daha öncesi de hesaba katıldığında yüzyıllara dayanmaktadır. Cumhuriyet döneminde resmi okullarda Arapça öğretimine bir süre ara verilmiş, daha sonra yapılan birtakım düzenlemelerin ardından çeşitli eğitim kademelerinde öğretim Arapça öğretim faaliyetleri yeniden başlamıştır (Civelek, 1998; Dündar, 2020, ss. 88-89; Soyupek, 2004).

Bu araştırmanın konusunu oluşturan İlahiyat Fakültelerinde Arapça hazırlık sınıfı uygulaması 1972 yılından 1997 yılına kadar devam etmiş ve YÖK tarafından alınan bir kararla Arapça hazırlık sınıfı öğretimine son verilmiştir. 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren bazı üniversiteler bünyesinde yeniden başlatılmış olup 2013-2014 öğretim yılından itibaren ise birkaçı dışında bütün İlahiyat Fakültelerinde Arapça hazırlık programı zorunlu hale getirilmiştir (Arpaçukuru & Üzümcü, 2020, s. 859; Özcan & Yapıcı, 2016, s. 117). Arapça hazırlık sınıfı eğitiminin zorunlu olduğu üniversitelerden biri de Bursa Uludağ Üniversitesidir (BUÜ). Resmi Gazetede yayınlanan yönetmeliğe göre BUÜ Arapça hazırlık sınıfları eğitimi Yabancı Diller Yüksekokuluna bağlı olarak yürütülmektedir[4].

İlgili yönetmeliğe göre hazırlık sınıfı öğrencilerine haftada en az 20 en fazla 30 saat olmak üzere Arapça dersi verilmekte olup hazırlık sınıfı eğitim-öğretiminin amacı şu şekilde ifade edilmiştir: "Avrupa Ortak Dil Çerçeve Kriterlerinde öngörülen, yabancı dilin temel kuralları ile sözlü ve yazılı anlama-anlatma yöntemlerini öğretmek, çeşitli alanlardaki yayınları izleyebilme becerisi edindirmek, sosyal ve akademik yaşam için gereken dil iletişimini sağlama yeterliğini kazandırmaktır"[5]. BUÜ İlahiyat Fakültesinde örgün ve ikinci öğretim olarak uygulanan ikili öğretim, Arapça hazırlık sınıfları için de uygulanmaktadır.

Yabancı dil olarak Arapça öğrenmede tutum

Yabancı dil öğretiminin çok eskilere uzanan bir tarihçesi bulunmaktadır. Bu uzun geçmişin birikimi yanında yabancı dil öğretiminin ağırlığı daha da artmış durumdadır. Bunun nedenlerinden biri karmaşık iletişim ağı içinde evrenin adeta küçülmüş olmasıdır (Kocaman, 1983, s. 116). Yabancı dilin öğretimi konusunda yöntem önem arz etmektedir. Çok sayıda yöntem önerilmesine karşın gerçek anlamda ideal bir yöntemin bulunamamış olduğu da bir gerçektir. Zira dil öğretimine, yöntem dışında yönetici, öğretmen, öğrenci ve öğretim ortamı gibi unsurlar da girmektedir (Ekmekçi, 1983, ss. 107-108).

Dil öğretimine dâhil olan unsurlar içinde öğrenci unsurunun, yabancı dil öğrenme sürecinin sonucunda istenen düzeye gelmesinin veya başarılı sayılmasının özellikle iki faktör tarafından etkilendiği düşünülmektedir. Bunlardan birincisi tutum; ikincisi yabancı dil kaygısıdır. Olumlu tutum dil öğrenim sürecinin olumlu seyir izlemesini sağlarken olumsuz tutumların sonucunda kaygı ortaya çıkabilmekte ve bu da yabancı dil öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Yabancı dil kaygısı bireyin kendisiyle ilgili

4 Bursa Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği. *Resmi Gazete* 31222 (23 Ağustos 2020). Erişim 6 Kasım 2021.

5 Bursa Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği. *Resmi Gazete* 31222 (23 Ağustos 2020). Erişim 6 Kasım 2021.

olumsuz algıları, inançları ve davranışları gibi dil öğrenmeyi olumsuz etkileyecek çeşitli etkenlerle yakından ilgilidir (Pan & Akay, 2015, s. 80).

Öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri olan tutum, bireyin bir psikolojik objeye yönelik olumlu ya da olumsuz genel duygularıdır.(Arpacı, 2014, s. 79) Başka bir deyişle tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kömürcü, 2015, s. 124). Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak da tanımlanmaktadır (Aydoslu, 2005, ss. 15-17; Tezbaşaran, 2008). Olumlu tutum sergileyen ve motive olmuş bir öğrenci dil öğrenimi konusunda harekete geçmekte ve bu hareketi sürdürmek için göstereceği çabanın muhtaç olduğu güç ve enerjiyi kendisinde bulabilmektedir (Özcan & Geçioğlu, 2021, s. 390).

Yabancı dil öğrenen öğrencinin öğretim elemanına, genel planda dil öğrenimine, özel planda öğrendiği yabancı dile, o dili konuşan toplumsal gruba yönelik tutumu, dili öğrenme amacı vb. o yabancı dili öğrenmesini etkilemektedir. Hatta öğrencinin ailesinin o dile ve dili konuşan topluluğa karşı olumlu veya olumsuz tutumu da öğrenme sürecini etkileyebilmektedir. Olumlu tutuma sahip öğrencilerin o dili öğrenme istekleri artmakta ve bunun doğal sonucu olarak da öğrenme işlemi kolaylaşmaktadır (Ekmekçi, 1983, ss. 109-110).

İlahiyat fakültelerinde hazırlık sınıflarında yürütülmekte olan Arapça öğretim faaliyetlerinin hem kendi öz denetimini sağlaması ve başarısını arttırması bakımından hem de öğrencilerin başarısına katkı sunma imkânlarına ışık tutması açısından öğrencilerin yukarıda işaret edilen tutumları üzerine inceleme yapılması önem arz etmektedir. Bu kapsamda Arapça hazırlık sınıfı eğitimi alan öğrencilerin tutumlarını incelemek üzere çeşitli üniversitelerde çalışmalar yapılmıştır. Ancak böyle bir çalışmanın BUÜ Arapça hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yapılmadığı tespit edilmiştir. Literatüre katkı sağlanması, daha sonraki meta analizler için materyal oluşturulması ve nihai olarak Arapça hazırlık eğitiminin daha da iyileştirilmesi hedeflenerek böyle bir çalışmanın yararlı olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim görmeye hak kazanmış olup zorunlu Arapça dil dersi almakta olan öğrencilerin, derslere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaca yönelik olarak şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Bursa Uludağ Üniversitesinde Arapça hazırlık öğrenimi gören öğrencilerin Arapça dersleri konusunda bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

2. İlahiyat Fakültesi'nden önce mezun oldukları okul türü, öğrencilerin Arapça hazırlık sınıfı derslerine yönelik tutumlarını etkilemekte midir?

3. Öğrencilerin cinsiyetleri ile Arapça hazırlık sınıfı derslerine ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğrenim gördükleri birinci öğretim veya ikinci öğretim programı ile öğrencilerin Arapça hazırlık sınıfı derslerine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

5. Yaş grupları ile Arapça hazırlık sınıfı derslerine ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğrencilerin uyrukları ile Arapça hazırlık sınıfı derslerine ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Annelerinin eğitim durumuyla öğrencilerin Arapça hazırlık sınıfı derslerine ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Babalarının eğitim durumuyla öğrencilerin Arapça hazırlık sınıfı derslerine ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

9. Daha önceden Arapça özel ders alınıp alınmamasıyla Arapça hazırlık sınıfı derslerine ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10. İlahiyat Fakültesi'nde okumaya istekli olup olmama ile Arapça hazırlık sınıfı derslerine ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

11. Kur'an-ı Kerim hafızlığı yapıp yapmama ile Arapça hazırlık sınıfı derslerine ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

12. Arapça çalışmak için haftalık olarak ayırdıkları süre ile Arapça hazırlık sınıfı derslerine ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Araştırmanın Yöntemi

İlahiyat fakültesi Arapça hazırlık sınıfı programında öğrenim gören öğrencilerin bu sınıfta aldıkları derslere yönelik tutumlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Uçar tarafından geliştirilen "İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması" (Uçar, 2015) ölçek uygulanmıştır.

Bireylerin bir objeye yönelik olarak tutumlarının tespit edilmesi, söz konusu objeye yönelik olarak bir tutum ölçeğinin geliştirilmesine ve uygulanmasına bağlı bulunmaktadır. Günümüzde artık tek boyutlu ölçeklemeden başlayarak, çok boyutlu ölçmelere kadar çeşitli ve daha karmaşık işlemlere dayalı teknikler bulunmaktadır. Bu tekniklerden en yaygın olarak kullanılanı dereceleme toplamıyla ölçekleme modeli olarak da bilinmekte olan likert tipi ölçeklerdir (Genç, 2013; Tezbaşaran, 2008; Turan vd., 2015). Bir toplamalı sıralama tekniği olan likert ölçeği, tutum ölçekleri içerisinde en yaygın olarak kullanılanıdır. Bunun sebebi, likert tipi ölçeklerin geliştirilmesinin diğer ölçeklere göre daha kolay ve kullanışlılığının da yüksek olmasıdır. Likert yönteminde ifadeler, obje ile doğrudan doğruya ilişkilerine bakılarak hazırlanmayıp, bunun yerine işe yarama derecelerine bakılarak konu ile ilişkisi olan hususlar dikkate alınarak dolaylı bir şekilde hazırlanmaktadır (Tavşancıl, 2005).

a. Veri Toplama aracı

Veri toplama aracı olarak yukarıda belirtilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,872 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci faktörünün (Özyeterlilik) Cronbach Alpha değeri 0,748, ikinci faktörünki (Motivasyon) 0,785, üçüncü faktörünki (İlgi) 0,725, dördüncü faktörünki (Mesleki Alana Yönelik Gereklilik) 0,763, beşinci faktörünki (Beklenti) 0,777,

altıncı faktörünki (Kaygı) 0,812 ve yedinci faktörünki ise (Gereklilik ve Önem) 0,805 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizinde Alpha değerinin en az 0.70 olması gerektiği (Anderson, 1988; Kline, 1994; Peers, 1996) göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin tümünün yanı sıra her bir alt boyutunun da oldukça güvenilir bir düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında, öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlar ile ölçeklerin faktörleri arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle, ölçeğin tüm faktörleri arasında bir tutarlılığın olduğu söylenebilir. Yapılan açımlayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen değerler itibari ile geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilebilir (Uçar, 2015, ss. 134-139).

b. Verilerin analizi

Anket verilerinin analizinde SPSS 20.0 (Statistical Package fort he Social Sciences) bilgisayar programından yararlanılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve X^2 (Key Kare) tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde elde edilen verilere göre frekans dağılımlarıyla ilgili analiz yapılarak standart sapma aritmetik ortalaması değerlendirilmiştir. Yine veri türüne göre korelasyon "t" testi ve "tek yönlü varyans analizi (One- way ANOVA)" yapılmıştır. "F" değerinin anlamlı olması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için "Tukey" uygulanmıştır. İstatiksel analizlerde de 0,5 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır (Tavşancıl, 2005).

Araştırmadan elde edilen bulgular

1. Demografik bilgilerin dağılımı

Katılımcılara ait demografik bilgilerin n ve % değerleri:

Tablo 1: Demografik Bilgilerin Dağılımı

		n	%
Öğretim programınız nedir?	Örgün öğretim	99	59,6
	İkinci öğretim	67	40,4
	Total	166	100,0
Cinsiyetiniz nedir?	Erkek	65	39,2
	Kadın	101	60,8
	Total	166	100,0
Yaş	18-24	158	95,2
	25-31	8	4,8
	Total	166	100,0
Daha önce mezun olduğunuz okul türü nedir?	İmam Hatip Lisesi	114	68,7
	Diğer Lise	38	22,9
	İlahiyat Ön Lisans	11	6,6
	Lisans	3	1,8
	Total	166	100,0
Uyruk	Türk	154	92,8
	Yabancı	12	7,2
	Total	166	100,0

Anne eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor	17	10,2
	İlkokul	96	57,8
	Ortaokul/Lise	48	28,9
	Ön lisans	2	1,2
	Üniversite	3	1,8
	Total	166	100,0
Baba eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor	4	2,4
	İlkokul	53	31,9
	Ortaokul/Lise	76	45,8
	Ön lisans	13	7,8
	Üniversite	16	9,6
	Yüksek Lisans/Doktora	4	2,4
	Total	166	100,0

Öğretim programının türüne göre dağılım incelendiğinde; örgün öğretimde olanların oranı %59,6, ikinci öğretimde olanların oranı %40,4'tür. Cinsiyete göre dağılım incelendiğinde erkeklerin oranı %39,2, kadınların oranı %60,8'dir. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde 18-24 yaş grubu kişilerin oranı %95,2 olup 25 ve daha büyük olanların oranı %4,8'dir. Daha önce mezun olunan okul türü dağılımı incelendiğinde imam hatip lisesi mezunları oranı %68,7, diğer lise türlerinden mezun olanların oranı %22,9, ilahiyat ön lisans mezunu olanların oranı %6,6 olup lisans mezunu olanların oranı %1,8'tir. Katılımcıların %92,8'i Türk, %7,2'si ise yabancı uyrukludur. Annesi okuma yazma bilmeyenlerin oranı %10,2, ilkokul mezunu olanların oranı %57,8, ortaokul/lise mezunu olanların oranı %28,9, ön lisans mezunu olanların oranı %1,2 olup üniversite mezunu olanların oranı %1,8'dir. Baba eğitim durumuna göre dağılım incelendiğinde babası okuma yazma bilmeyenlerin oranı %2,4, ilkokul mezunu olanların oranı %31,9, ortaokul/lise mezunu olanların oranı %45,8, ön lisans mezunu olanların oranı %7,8 olup üniversite mezunu olanların oranı %9,6, yüksek lisans/doktora mezunu olanların oranı %2,4'tür.

Tablo-2: Demografik Bilgilerin Dağılımı-2

		n	%
Arapça özel ders alma durumu	Evet	19	11,4
	Hayır	147	88,6
	Total	166	100,0
İlahiyat fakültesine istekli olarak mi geldiniz?	Evet	144	86,7
	Hayır	22	13,3
	Total	166	100,0
Kur'an-ı Kerim hafızlığı yaptınız mı?	Evet	15	9,0
	Hayır	151	91,0
	Total	166	100,0
Arapça derslerine çalışmak için bir haftada ne kadar zaman ayırıyorsunuz?	Hiç	7	4,2
	<1 saat	10	6,0
	1-2 saat	27	16,3
	3-4 saat	34	20,5

	5-6 saat	27	16,3
	7-8 saat	19	11,4
	8 saatten fazla	42	25,3
	Total	166	100,0

Arapça özel ders alanların oranı %11,4 olup ilahiyat fakültesine istekli olarak gelenlerin oranı %86,7'dir. Kuran-ı kerim hafızlığı yapanların oranı %9 olup yapmayanların oranı %91'dir. Arapça derslerine çalışmak için haftada ayrılan zaman incelendiğinde hiç zaman ayırmayanların oranı %4,2, 1 saatten az zaman ayıranların oranı %6, 1-2 saat zaman ayıranların oranı %16,3, 3-4 saat süre ayıranların oranı %20,5, 5-6 saat ayıranların oranı %16,3 olup 7-8 saat ayıranların oranı %11,4 olup 8 saatten fazla vakit ayıranların oranı %25,3'tür.

2. Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin öğretim türüne göre değişimi

Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin öğrenim türüne göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo-3: Öğretim Türüne Göre Değişim

		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Toplam	Örgün öğretim	99	3,32	0,29	0,792	0,375
	İkinci öğretim	67	3,36	0,34		
	Total	166	3,34	0,31		
Özyeterlilik	Örgün öğretim	99	3,23	0,56	1,852	0,175
	İkinci öğretim	67	3,35	0,56		
	Total	166	3,28	0,56		
Motivasyon	Örgün öğretim	99	3,33	0,43	0,044	0,834
	İkinci öğretim	67	3,35	0,50		
	Total	166	3,34	0,46		
İlgi	Örgün öğretim	99	3,49	0,50	0,198	0,657
	İkinci öğretim	67	3,45	0,51		
	Total	166	3,47	0,50		
Mesleki Alana Yönelik Gereklilik	Örgün öğretim	99	3,12	0,43	0,898	0,345
	İkinci öğretim	67	3,19	0,56		
	Total	166	3,15	0,49		
Beklenti	Örgün öğretim	99	3,13	0,38	1,313	0,253
	İkinci öğretim	67	3,21	0,51		
	Total	166	3,16	0,44		
Kaygı	Örgün öğretim	99	3,51	0,68	0,144	0,705
	İkinci öğretim	67	3,55	0,69		
	Total	166	3,52	0,69		
	Örgün öğretim	99	4,05	1,00	0,955	0,330

Gereklilik ve Önem	İkinci öğretim	67	3,89	1,05		
	Total	166	3,98	1,02		

Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin öğretim türüne göre dağılımı incelendiğinde ölçek geneli ile alt boyutlarının hiç birisinin öğretim türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür (p>0,05). Diğer bir ifade ile örgün öğretim ve ikinci öğretim öğrencilerinin Arapça dersine karşı genel tutum düzeyi ve alt boyutları düzeyleri aynı seviyededir.

3. Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin cinsiyete göre değişimi

Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo-4: Cinsiyete Göre Değişim

		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Toplam	Erkek	65	3,28	0,38	3,509	0,043*
	Kadın	101	3,37	0,25		
	Total	166	3,34	0,31		
Özyeterlilik	Erkek	65	3,18	0,53	3,390	0,047*
	Kadın	101	3,34	0,57		
	Total	166	3,28	0,56		
Motivasyon	Erkek	65	3,30	0,53	0,875	0,351
	Kadın	101	3,37	0,40		
	Total	166	3,34	0,46		
İlgi	Erkek	65	3,44	0,60	0,609	0,436
	Kadın	101	3,50	0,43		
	Total	166	3,47	0,50		
Mesleki Alana Yönelik Gereklilik	Erkek	65	3,16	0,51	0,042	0,838
	Kadın	101	3,14	0,48		
	Total	166	3,15	0,49		
Beklenti	Erkek	65	3,19	0,49	0,414	0,521
	Kadın	101	3,15	0,41		
	Total	166	3,16	0,44		
Kaygı	Erkek	65	3,38	0,76	4,981	0,027*
	Kadın	101	3,62	0,62		
	Total	166	3,52	0,69		
Gereklilik ve Önem	Erkek	65	3,74	1,18	6,309	0,013*
	Kadın	101	4,14	0,87		
	Total	166	3,98	1,02		

*p<0,05

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; Arapça dersine karşı tutum ölçeği toplamı ile öz yeterlilik, kaygı ve gereklilik ve önem alt boyutları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p<0,05). Kadınların Arapça dersine karşı tutum ölçeği toplamı ile öz yeterlilik, kaygı ve gereklilik ve önem alt boyutları erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir.

4.Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin yaşa göre değişimi

Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin yaşa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo-5: Yaşa Göre Değişim

		n	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Toplam	18-24	158	3,34	0,31	0,245	0,622
	25+	8	3,39	0,32		
	Total	166	3,34	0,31		
Özyeterlilik	18-24	158	3,27	0,55	1,065	0,304
	25+	8	3,48	0,74		
	Total	166	3,28	0,56		
Motivasyon	18-24	158	3,33	0,45	1,018	0,315
	25+	8	3,50	0,62		
	Total	166	3,34	0,46		
İlgi	18-24	158	3,45	0,50	6,957	0,009*
	25+	8	3,92	0,22		
	Total	166	3,47	0,50		
Mesleki Alana Yönelik Gereklilik	18-24	158	3,15	0,48	0,017	0,896
	25+	8	3,12	0,74		
	Total	166	3,15	0,49		
Beklenti	18-24	158	3,17	0,44	1,157	0,284
	25+	8	3,00	0,52		
	Total	166	3,16	0,44		
Kaygı	18-24	158	3,56	0,63	11,310	0,001*
	25+	8	2,75	1,21		
	Total	166	3,52	0,69		
Gereklilik ve Önem	18-24	158	3,98	0,99	0,003	0,959
	25+	8	4,00	1,58		
	Total	166	3,98	1,02		

*p<0,05

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; ilgi ve kaygı alt boyutları yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken (p<0,05), ölçeğin geneli ile diğer alt boyutlar yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p<0,05). 25+ yaş grubunun ilgi boyutu 18-24 yaş grubundan anlamlı

düzeyde daha yüksek iken, 18-24 yaş grubunun kaygı düzeyi 25+ yaş grubundan anlamlı derecede daha yüksektir.

5. Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin daha önce mezun olunan okul türüne göre değişimi

Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin yaşa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo-6: Mezun Olunan Okul Türüne Göre Değişim

		n	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Toplam	İmam Hatip Lisesi	114	3,33	0,34	0,175	0,913
	Diğer Lise	38	3,33	0,23		
	İlahiyat Ön Lisans	11	3,40	0,31		
	Lisans	3	3,39	0,26		
	Total	166	3,34	0,31		
Özyeterlilik	İmam Hatip Lisesi	114	3,26	0,56	0,240	0,868
	Diğer Lise	38	3,29	0,54		
	İlahiyat Ön Lisans	11	3,41	0,64		
	Lisans	3	3,30	0,95		
	Total	166	3,28	0,56		
Motivasyon	İmam Hatip Lisesi	114	3,33	0,48	1,182	0,318
	Diğer Lise	38	3,33	0,36		
	İlahiyat Ön Lisans	11	3,34	0,51		
	Lisans	3	3,83	0,25		
	Total	166	3,34	0,46		
İlgi	İmam Hatip Lisesi	114	3,42	0,53	4,036	0,008*
	Diğer Lise	38	3,48	0,41		
	İlahiyat Ön Lisans	11	3,85	0,27		
	Lisans	3	4,04	0,19		
	Total	166	3,47	0,50		
Mesleki Alana Yönelik Gereklilik	İmam Hatip Lisesi	114	3,15	0,46	0,469	0,704
	Diğer Lise	38	3,14	0,52		
	İlahiyat Ön Lisans	11	3,05	0,41		
	Lisans	3	3,43	1,24		
	Total	166	3,15	0,49		
Beklenti	İmam Hatip Lisesi	114	3,21	0,48	1,754	0,158
	Diğer Lise	38	3,07	0,27		
	İlahiyat Ön Lisans	11	3,15	0,49		
	Lisans	3	2,76	0,30		

	Total	166	3,16	0,44		
Kaygı	İmam Hatip Lisesi	114	3,58	0,63	5,314	0,002*
	Diğer Lise	38	3,54	0,63		
	İlahiyat Ön Lisans	11	3,25	0,98		
	Lisans	3	2,13	0,92		
	Total	166	3,52	0,69		
Gereklilik ve Önem	İmam Hatip Lisesi	114	3,89	1,04	1,037	0,378
	Diğer Lise	38	4,17	0,82		
	İlahiyat Ön Lisans	11	4,27	1,25		
	Lisans	3	3,83	1,61		
	Total	166	3,98	1,02		

*p<0,05

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; Arapça dersine karşı tutum ölçeği alt boyutlarından ilgi ve kaygı alt boyutları daha önce mezun olunan lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken (p<0,05), ölçeğin toplamı ve diğer alt boyutlar anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Anlamlı farklılık gösteren alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

İlgi alt boyutu için; lisans bölümü mezunlarının ilgi düzeyi imam hatip lisesi, diğer lise ve ilahiyat ön lisans mezunlarından anlamlı derecede daha büyüktür. Ek olarak ilahiyat ön lisans mezunlarının ilgi düzeyi, imam hatip lisesi ve diğer lise mezunlarından anlamlı derecede daha büyüktür.

Kaygı alt boyutu için imam hatip lisesi ve diğer lise mezunlarının kaygı düzeyi diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak ilahiyat ön lisans mezunlarının ortalaması lisans mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

6. Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin uyruğa göre değişimi

Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin uyruğa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo-7: Uyruğa Göre Değişim

		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Toplam	Türk	154	3,34	0,32	0,169	0,682
	Yabancı	12	3,37	0,22		
	Total	166	3,34	0,31		
Özyeterlilik	Türk	154	3,28	0,56	0,074	0,785
	Yabancı	12	3,24	0,52		
	Total	166	3,28	0,56		
Motivasyon	Türk	154	3,34	0,46	0,047	0,829
	Yabancı	12	3,37	0,37		
	Total	166	3,34	0,46		

İlgi	Türk	154	3,47	0,50		
	Yabancı	12	3,49	0,52	0,015	0,903
	Total	166	3,47	0,50		
Mesleki Alana Yönelik Gereklilik	Türk	154	3,13	0,49		
	Yabancı	12	3,33	0,52	1,892	0,171
	Total	166	3,15	0,49		
Beklenti	Türk	154	3,15	0,45		
	Yabancı	12	3,30	0,34	1,183	0,278
	Total	166	3,16	0,44		
Kaygı	Türk	154	3,53	0,70		
	Yabancı	12	3,45	0,48	0,141	0,708
	Total	166	3,52	0,69		
Gereklilik ve Önem	Türk	154	3,98	1,04		
	Yabancı	12	4,00	0,71	0,004	0,949
	Total	166	3,98	1,02		

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre Arapça dersine karşı tutum ölçeği geneli ile alt boyutları uyruğa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p>0,05). Diğer bir ifade ile Türk ve yabancı öğrencilerin Arapça dersine karşı tutum ölçeği toplamı ile alt boyutları aynı düzeydedir.

7. Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin anne eğitim durumuna göre değişimi

Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin anne eğitim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo-8: Anne Eğitim Durumuna Göre Değişim

		n	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Toplam	Okuma yazma bilmiyor	17	3,26	0,28		
	İlkokul	96	3,37	0,23		
	Ortaokul/Lise	48	3,31	0,44		
	Ön lisans	2	3,38	0,05	0,675	0,610
	Üniversite	3	3,33	0,15		
	Total	166	3,34	0,31		
Özyeterlilik	Okuma yazma bilmiyor	17	3,14	0,47		
	İlkokul	96	3,34	0,55		
	Ortaokul/Lise	48	3,21	0,64		
	Ön lisans	2	3,33	0,00	0,755	0,556
	Üniversite	3	3,17	0,09		
	Total	166	3,28	0,56		
Motivasyon	Okuma yazma bilmiyor	17	3,24	0,46	0,316	0,867

	İlkokul	96	3,37	0,41		
	Ortaokul/Lise	48	3,32	0,56		
	Ön lisans	2	3,38	0,06		
	Üniversite	3	3,39	0,30		
	Total	166	3,34	0,46		
İlgi	Okuma yazma bilmiyor	17	3,55	0,51	0,189	0,944
	İlkokul	96	3,47	0,47		
	Ortaokul/Lise	48	3,45	0,57		
	Ön lisans	2	3,63	0,00		
	Üniversite	3	3,50	0,78		
	Total	166	3,47	0,50		
Mesleki Alana Yönelik Gereklilik	Okuma yazma bilmiyor	17	3,07	0,32	0,770	0,546
	İlkokul	96	3,19	0,45		
	Ortaokul/Lise	48	3,12	0,60		
	Ön lisans	2	2,72	0,40		
	Üniversite	3	3,00	0,43		
	Total	166	3,15	0,49		
Beklenti	Okuma yazma bilmiyor	17	3,06	0,33	0,675	0,610
	İlkokul	96	3,20	0,44		
	Ortaokul/Lise	48	3,12	0,48		
	Ön lisans	2	3,36	0,30		
	Üniversite	3	3,05	0,46		
	Total	166	3,16	0,44		
Kaygı	Okuma yazma bilmiyor	17	3,35	0,88	0,488	0,744
	İlkokul	96	3,57	0,62		
	Ortaokul/Lise	48	3,48	0,76		
	Ön lisans	2	3,60	0,28		
	Üniversite	3	3,73	0,31		
	Total	166	3,52	0,69		
Gereklilik ve Önem	Okuma yazma bilmiyor	17	3,97	1,35	0,664	0,618
	İlkokul	96	3,90	1,06		
	Ortaokul/Lise	48	4,10	0,83		
	Ön lisans	2	4,50	0,00		
	Üniversite	3	4,50	0,50		
	Total	166	3,98	1,02		

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; Arapça dersine karşı tutum ölçeği geneli ile alt boyutları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p>0,05). Diğer bir ifade ile annesi farklı eğitim seviyesine sahip kişilerin Arapça dersine karşı tutum düzeyleri aynı seviyededir denilebilir.

8. Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin baba eğitim durumuna göre değişimi

Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin baba eğitim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo-9: Baba Eğitim Durumuna Göre Değişim

		n	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Toplam	Okuma yazma bilmiyor	4	3,35	0,12	0,530	0,753
	İlkokul	53	3,38	0,26		
	Ortaokul/Lise	76	3,32	0,36		
	Ön lisans	13	3,38	0,22		
	Üniversite	16	3,28	0,33		
	Yüksek Lisans/Doktora	4	3,25	0,30		
	Total	166	3,34	0,31		
Özyeterlilik	Okuma yazma bilmiyor	4	3,17	0,52	0,590	0,707
	İlkokul	53	3,31	0,59		
	Ortaokul/Lise	76	3,30	0,58		
	Ön lisans	13	3,17	0,44		
	Üniversite	16	3,30	0,50		
	Yüksek Lisans/Doktora	4	2,88	0,26		
	Total	166	3,28	0,56		
Motivasyon	Okuma yazma bilmiyor	4	3,31	0,45	0,901	0,482
	İlkokul	53	3,40	0,43		
	Ortaokul/Lise	76	3,32	0,50		
	Ön lisans	13	3,46	0,28		
	Üniversite	16	3,17	0,41		
	Yüksek Lisans/Doktora	4	3,23	0,40		
	Total	166	3,34	0,46		
İlgi	Okuma yazma bilmiyor	4	3,60	0,48	0,676	0,642
	İlkokul	53	3,40	0,46		
	Ortaokul/Lise	76	3,52	0,55		
	Ön lisans	13	3,59	0,41		
	Üniversite	16	3,38	0,52		
	Yüksek Lisans/Doktora	4	3,50	0,35		
	Total	166	3,47	0,50		
Mesleki Alana Yönelik Gereklilik	Okuma yazma bilmiyor	4	3,36	0,38	1,069	0,380
	İlkokul	53	3,23	0,51		
	Ortaokul/Lise	76	3,06	0,52		
	Ön lisans	13	3,20	0,38		

	Üniversite	16	3,17	0,38		
	Yüksek Lisans/Doktora	4	3,22	0,38		
	Total	166	3,15	0,49		
Beklenti	Okuma yazma bilmiyor	4	3,04	0,25		
	İlkokul	53	3,21	0,39		
	Ortaokul/Lise	76	3,11	0,44		
	Ön lisans	13	3,09	0,48	0,809	0,545
	Üniversite	16	3,29	0,53		
	Yüksek Lisans/Doktora	4	3,32	0,68		
	Total	166	3,16	0,44		
Kaygı	Okuma yazma bilmiyor	4	3,80	0,63		
	İlkokul	53	3,73	0,52		
	Ortaokul/Lise	76	3,38	0,78		
	Ön lisans	13	3,80	0,57	2,988	0,013*
	Üniversite	16	3,23	0,62		
	Yüksek Lisans/Doktora	4	3,35	0,30		
	Total	166	3,52	0,69		
Gereklilik ve Önem	Okuma yazma bilmiyor	4	3,75	1,89		
	İlkokul	53	3,92	1,06		
	Ortaokul/Lise	76	4,06	1,01		
	Ön lisans	13	3,88	0,79	0,346	0,884
	Üniversite	16	3,88	0,96		
	Yüksek Lisans/Doktora	4	4,38	0,75		
	Total	166	3,98	1,02		

*p<0,05

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; Arapça dersine karşı tutum ölçeği alt boyutlarından kaygı alt boyutu baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; babası okuma yazma bilmeyen, ilkokul mezunu olan ve ön lisans mezunu olanların kaygı düzeyi babası ortaokul/lise, üniversite ve yüksek lisans/doktora mezunu olanların kaygı düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir.

9. Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin Arapça özel ders alma durumuna göre değişimi

Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin Arapça özel ders alma durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo-10: Arapça Özel Ders Alma Durumuna Göre Değişim

		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Toplam	Evet	19	3,34	0,15	0,001	0,977
	Hayır	147	3,34	0,32		
	Total	166	3,34	0,31		
Özyeterlilik	Evet	19	3,25	0,37	0,041	0,840
	Hayır	147	3,28	0,58		
	Total	166	3,28	0,56		
Motivasyon	Evet	19	3,32	0,35	0,060	0,806
	Hayır	147	3,34	0,47		
	Total	166	3,34	0,46		
İlgi	Evet	19	3,44	0,46	0,086	0,769
	Hayır	147	3,48	0,51		
	Total	166	3,47	0,50		
Mesleki Alana Yönelik Gereklilik	Evet	19	3,15	0,47	0,002	0,962
	Hayır	147	3,15	0,49		
	Total	166	3,15	0,49		
Beklenti	Evet	19	3,29	0,35	1,853	0,175
	Hayır	147	3,15	0,45		
	Total	166	3,16	0,44		
Kaygı	Evet	19	3,45	0,50	0,217	0,642
	Hayır	147	3,53	0,71		
	Total	166	3,52	0,69		
Gereklilik ve Önem	Evet	19	4,16	0,82	0,640	0,425
	Hayır	147	3,96	1,04		
	Total	166	3,98	1,02		

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin geneli ile alt boyutları Arapça özel ders alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p>0,05). Diğer bir ifade ile Arapça özel ders alan ve almayanların Arapça dersine karşı tutum ölçeği düzeyleri aynı seviyededir.

10. Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin İlahiyat Fakültesine isteyerek gelme durumuna göre değişimi

Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin ilahiyat fakültesine isteyerek gelme durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo-11: İlahiyat Fakültesine İsteyerek Gelme Durumuna Göre Değişim

		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Toplam	Evet	144	3,35	0,31	0,484	0,488
	Hayır	22	3,30	0,29		
	Total	166	3,34	0,31		
Özyeterlilik	Evet	144	3,27	0,58	0,152	0,697
	Hayır	22	3,32	0,46		
	Total	166	3,28	0,56		
Motivasyon	Evet	144	3,35	0,46	1,030	0,312
	Hayır	22	3,25	0,45		
	Total	166	3,34	0,46		
İlgi	Evet	144	3,51	0,50	4,897	0,028*
	Hayır	22	3,26	0,44		
	Total	166	3,47	0,50		
Mesleki Alana Yönelik Gereklilik	Evet	144	3,12	0,49	2,509	0,115
	Hayır	22	3,30	0,44		
	Total	166	3,15	0,49		
Beklenti	Evet	144	3,16	0,44	0,187	0,666
	Hayır	22	3,20	0,46		
	Total	166	3,16	0,44		
Kaygı	Evet	144	3,54	0,69	0,798	0,373
	Hayır	22	3,40	0,69		
	Total	166	3,52	0,69		
Gereklilik ve Önem	Evet	144	4,03	1,02	2,958	0,087
	Hayır	22	3,64	0,94		
	Total	166	3,98	1,02		

*p<0,05

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin ilgi alt boyutu ilahiyat fakültesine isteyerek gelme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken (p<0,05), ölçeğin toplamı ve diğer alt boyutlar ilahiyat fakültesine isteyerek gelme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. İlahiyat fakültesine isteyerek gelenlerin ilgi düzeyi isteyerek gelmeyenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

11. Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin Kur'an-ı Kerim hafızlığı yapma durumuna göre değişimi

Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin Kur'an-ı Kerim Hafızlığı yapma durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo-12: Kur'an-ı Kerim Hafızlığı Yapma Durumuna Göre Değişim

		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Toplam	Evet	15	3,41	0,24	0,876	0,351
	Hayır	151	3,33	0,32		
	Total	166	3,34	0,31		
Özyeterlilik	Evet	15	3,18	0,54	0,530	0,468
	Hayır	151	3,29	0,56		
	Total	166	3,28	0,56		
Motivasyon	Evet	15	3,46	0,28	1,154	0,284
	Hayır	151	3,33	0,47		
	Total	166	3,34	0,46		
İlgi	Evet	15	3,71	0,36	3,721	0,045*
	Hayır	151	3,45	0,51		
	Total	166	3,47	0,50		
Mesleki Alana Yönelik Gereklilik	Evet	15	3,11	0,39	0,070	0,792
	Hayır	151	3,15	0,50		
	Total	166	3,15	0,49		
Beklenti	Evet	15	3,35	0,43	3,034	0,083
	Hayır	151	3,14	0,44		
	Total	166	3,16	0,44		
Kaygı	Evet	15	3,52	0,62	0,000	0,992
	Hayır	151	3,52	0,69		
	Total	166	3,52	0,69		
Gereklilik ve Önem	Evet	15	4,27	0,65	1,293	0,257
	Hayır	151	3,95	1,04		
	Total	166	3,98	1,02		

*p<0,05

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre Arapça dersine karşı tutum ölçeği alt boyutlarından ilgi alt boyutu Kur'an-ı Kerim hafızlığı yapma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p<0,05). Kur'an-ı Kerim hafızlığı yapanların ilgi düzeyi yapmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

12. Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin Arapça dersine çalışmak için ayrılan süreye göre değişimi

Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin Kuran-ı Kerim Hafızlığı yapma durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo-12: Arapça Dersine Çalışmak İçin Ayrılan Süreye Göre Değişim

		n	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Toplam	Hiç	7	3,17	0,34	0,892	0,503
	<1 saat	10	3,42	0,34		
	1-2 saat	27	3,38	0,19		
	3-4 saat	34	3,34	0,30		
	5-6 saat	27	3,26	0,50		
	7-8 saat	19	3,35	0,24		
	8 saatten fazla	42	3,36	0,22		
	Total	166	3,34	0,31		
Özyeterlilik	Hiç	7	3,49	0,54	2,198	0,046*
	<1 saat	10	3,51	0,55		
	1-2 saat	27	3,48	0,33		
	3-4 saat	34	3,35	0,65		
	5-6 saat	27	3,22	0,68		
	7-8 saat	19	3,05	0,50		
	8 saatten fazla	42	3,15	0,49		
	Total	166	3,28	0,56		
Motivasyon	Hiç	7	2,92	0,43	3,718	0,002*
	<1 saat	10	3,20	0,47		
	1-2 saat	27	3,33	0,27		
	3-4 saat	34	3,31	0,43		
	5-6 saat	27	3,18	0,62		
	7-8 saat	19	3,40	0,30		
	8 saatten fazla	42	3,56	0,43		
	Total	166	3,34	0,46		
İlgi	Hiç	7	2,97	0,75	3,591	0,002*
	<1 saat	10	3,40	0,72		
	1-2 saat	27	3,31	0,35		
	3-4 saat	34	3,45	0,40		
	5-6 saat	27	3,40	0,63		
	7-8 saat	19	3,67	0,40		
	8 saatten fazla	42	3,66	0,41		
	Total	166	3,47	0,50		
Mesleki Alana Yönelik Gereklilik	Hiç	7	3,23	0,50	1,043	0,399
	<1 saat	10	3,36	0,54		
	1-2 saat	27	3,27	0,50		
	3-4 saat	34	3,13	0,39		
	5-6 saat	27	3,06	0,60		

	7-8 saat	19	3,19	0,49		
	8 saatten fazla	42	3,06	0,46		
	Total	166	3,15	0,49		
Beklenti	Hiç	7	3,24	0,67	0,803	0,569
	<1 saat	10	3,39	0,52		
	1-2 saat	27	3,17	0,28		
	3-4 saat	34	3,20	0,36		
	5-6 saat	27	3,12	0,58		
	7-8 saat	19	3,19	0,36		
	8 saatten fazla	42	3,08	0,46		
	Total	166	3,16	0,44		
Kaygı	Hiç	7	3,26	0,75	1,143	0,340
	<1 saat	10	3,72	0,47		
	1-2 saat	27	3,71	0,47		
	3-4 saat	34	3,45	0,75		
	5-6 saat	27	3,56	0,75		
	7-8 saat	19	3,64	0,51		
	8 saatten fazla	42	3,38	0,79		
	Total	166	3,52	0,69		
Gereklilik ve Önem	Hiç	7	2,86	1,49	2,779	0,013*
	<1 saat	10	3,90	1,31		
	1-2 saat	27	3,67	0,94		
	3-4 saat	34	4,04	0,94		
	5-6 saat	27	3,96	1,05		
	7-8 saat	19	4,11	0,91		
	8 saatten fazla	42	4,30	0,86		
	Total	166	3,98	1,02		

*p<0,05

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; Arapça dersine yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından öz yeterlilik, motivasyon, ilgi ve gereklilik ve önem alt boyutu Arapça dersine çalışmak için ayrılan süreye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p<0,05). Anlamlı farklılık gösteren alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Öz yeterlilik alt boyutu için; 1 saatten az ve 1-2 saat vakit ayıranların öz yeterlilik düzeyleri 7-8 saat ayıranlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ek olarak 1-2 saat vakit ayıranların öz yeterlilik düzeyi 8 saatten fazla zaman ayıranlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Motivasyon alt boyutu için; Arapça dersine çalışmak için 8 saatten fazla vakit ayıranların motivasyon düzeyi hiç vakit ayırmayanlar, 1 saatten az vakit ayıranlar ile 1-2 saat, 3-4 saat ve 5-6 saat vakit ayıranlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

İlgi alt boyutu için; Arapça dersine 3-4 saat ve 5-6 saat ayıranların ilgi düzeyi hiç vakit ayırmayanlardan, 7-8 saat vakit ayıranların ilgi düzeyi hiç vakit ayırmayanlar ve 1-2 saat ayıranlardan, 8 saatten fazla vakit ayıranların ilgi düzeyi hiç vakit ayırmayanlar, 1-2 saat ve 5-6 saat ayıranlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Gereklilik ve önem alt boyutu için; Arapça dersine çalışmak için 1 saatten az, 3-4 saat, 5-6 saat ve 8 saatten fazla vakit ayıranların gereklilik ve önem düzeyleri hiç vakit ayırmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Tartışma ve sonuç

BUÜ İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin Arapça öğrenimlerine yönelik tutum düzeyleri özyeterlilik, motivasyon, ilgi, mesleki alana yönelik gereklilik, beklenti, kaygı, gereklilik ve önem alt boyutlarıyla incelenmiştir.

Bağımsız değişkenler üzerinden yapılan inceleme neticesinde elde edilen sonuçlara göre;

1) Örgün öğretim ve ikinci öğretim öğrencilerinin Arapça dersine karşı genel tutum düzeyi ve alt boyutları düzeyleri aynı seviyededir. Ulaşılan bu sonuç Özcan ve Yapıcı tarafından yapılan araştırma sonucuyla uyum göstermektedir (Özcan & Yapıcı, 2016, s. 136).

2) Kadınların Arapça dersine karşı tutum ölçeği toplamı ile öz yeterlilik, kaygı ve gereklilik ve önem alt boyutları erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir. Arpaçukuru ve Üzümcü'nün (Arpaçukuru & Üzümcü, 2020, s. 883) çalışması cinsiyet farkına dayalı bir tutum farklı olmadığını ortaya koyarken çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlar Kömürcü ve Aydoslu tarafından ayrı ayrı yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Sözü edilen çalışmalar duyuşsal ve davranışsal boyutta kadın öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur (Aydoslu, 2005, s. 69; Kömürcü, 2015, s. 136). Özcan ve Yapıcı'nın araştırma sonuçları da kadın öğrencilerin tutum puanının erkek öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir (Özcan & Yapıcı, 2016, s. 135)

3) Yaş gruplarına göre ilgi ve kaygı alt boyutları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. 25+ yaş grubunun ilgi boyutu 18-24 yaş grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek iken, 18-24 yaş grubunun kaygı düzeyi 25+ yaş grubundan anlamlı derecede daha yüksektir. Yaş grupları açısından değerlendirmede bulunan bir çalışma tespit edemediğimiz için tartışma imkânımız olmamıştır. Ancak 25+ yaş grubundaki öğrencilerin kendilerinden yaşça küçük gruptaki öğrencilere göre ilgi boyutunun yüksek düzeyde, kaygı boyutunun ise daha düşük düzeyde olması bu öğrencilerin daha önceden aldıkları eğitimden ve edindikleri hayat tecrübesinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

4) Daha önce mezun olunan okul türüne göre ilgi ve kaygı alt boyutları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Hazırlık sınıfı öğrencileri arasında daha önce başka bir lisans bölümünden mezun olanların ilgi düzeyi imam hatip lisesi, diğer lise ve ilahiyat ön lisans mezunlarından anlamlı derecede daha büyüktür. Bunun yanında ilahiyat ön lisans mezunlarının ilgi düzeyi, imam hatip lisesi ve diğer lise mezunlarından anlamlı derecede daha büyüktür. Kaygı alt boyutu için imam hatip lisesi ve diğer lise mezunlarının kaygı düzeyi diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksektir. Mezun olunan lise türü açısından bakıldığında gereklilik ve önem alt boyutu açısından ise diğer lise mezunları grubunun imam hatip lisesi mezunları grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmekte iken genel tutum ölçeği toplamı açısından ulaşılan sonuçlar imam hatip lisesi mezunları ile diğer lise mezunları arasında anlamlı

bir farkın bulunmadığını göstermektedir. Genel tutum açısından elde edilen bu sonucun Kömürcü'nün (Kömürcü, 2015, s. 137) ve Özcan ve Yapıcı'nın (Özcan & Yapıcı, 2016, s. 137) çalışmalarıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

5) Türk ve yabancı öğrencilerin Arapça dersine karşı tutum ölçeği toplamı ile alt boyutları aynı düzeydedir. Öğrencilerin uyrukları açısından değerlendirmede bulunan bir çalışma tespit edemediğimiz için tartışma imkânımız olmamıştır.

6) Annesi farklı eğitim seviyesine sahip kişilerin Arapça dersine karşı tutum düzeyleri aynı seviyede iken baba eğitim durumuna göre kaygı alt boyutu anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Babası okuma yazma bilmeyen, ilkokul mezunu olan ve ön lisans mezunu olanların kaygı düzeyi babası ortaokul/lise, üniversite ve yüksek lisans/doktora mezunu olanların kaygı düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir. Ebeveyn eğitim düzeyleri açısından değerlendirmede bulunan bir çalışma tespit edemediğimiz için tartışma imkânımız olmamıştır. Baba eğitim düzeyinin öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucu dikkat çekicidir.

7) Arapça özel ders alan ve almayanların Arapça dersine karşı tutum ölçeği düzeyleri aynı seviyededir. Daha önce Arapça özel ders alınıp alınmamış olması açısından değerlendirmede bulunan bir çalışma tespit edemediğimiz için tartışma imkânımız olmamıştır.

8) İlahiyat fakültesine isteyerek gelenlerin, Kur'an-ı Kerim hafızlığı yapanların ilgi düzeyi yapmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Bu yönlerden değerlendirmede bulunan bir çalışma tespit edemediğimiz için tartışma imkânımız olmamıştır. Ancak fakülteye istekli gelmek ve hafızlık yapmış olmanın öğrencilerin ilgi düzeylerinin diğer öğrencilere nazaran yüksek olması Arap diline öğrenme konusunda bu öğrencilerde hazır bulunuşluk meydana getirmiş olması ile açıklanabilir.

9) Arapça dersine çalışmak için ayrılan süreye göre öz yeterlilik, motivasyon, ilgi ve gereklilik ve önem alt boyutu anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Arapça dersine çalışmak için ayrılan süre açısından bakıldığında bir haftada 7-8 saat ve 8 saatten daha fazla vakit ayıran öğrencilerin toplama oranının %36,7 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun Arapça dersine çalışmak için yeterince vakit ayırmadıklarını söylemek mümkündür. Kömürcü'nün (Kömürcü, 2015, s. 137) ve Arpaçukuru ile Üzümcü'nün (Arpaçukuru & Üzümcü, 2020, s. 880) ulaştıkları sonuçlarla uyum gösteren bu sonuç, üzerinde ayrıca düşünülmeye, değerlendirilmeye ve çeşitli çalışmalar yapmaya değer görülmektedir.

Öneriler

- Arapça hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin Arap dilini öğrenmenin önemi, gerekliliği konusunda bilgilendirilmeleri, bu bilgilendirmenin öğrencinin tutumunu olumlu geliştirecek ve motivasyonu arttıracak tarzda ve yıl içine yayılmış olarak gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

- Ders materyali olarak kullanılan kitap setinden, sınıf içindeki teknik ekipmana, öğretim elemanından, sınıf düzenine kadar öğrencinin tutumuna etki edebilecek faktörler üzerinde çalışmalar yürütülebilir.

- Öğretim elemanlarının genel olarak dil öğretim teknikleri ve özellikle de Arapça öğretim teknikleri bakımından donanımlı olmalarını, yenilikleri takip etmelerini ve bunları derslerinde

uygulamalarını sağlayacak çeşitli imkânların tespit edilmesi ve bunlardan yararlanılması yerinde olacaktır.

- Öğrencilerin haftalık ders çalışma saatlerinin arttırılmasına ya da ders dışında Arapça ile olan irtibatlarının güçlendirilmesine yönelik neler yapılabileceği konusunda stratejiler geliştirilebilir.

- Öğrencilerin tutumlarını etkileyen faktörler tespit edilip bunlar içinde değiştirilmesi mümkün olanlarla ilgili iyileştirmeler yönünde stratejiler geliştirilebilir.

Kaynakça

Anderson, L. W. (1988). Attitudes and Their Measurement. İçinde J. P. Keeves (Ed.), Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook. Pergamon.

Arpacı, M. (2014). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, 12(27), 75-98.

Arpaçukuru, O., & Üzümcü, M. (2020). İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumları (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Örneği). 6(2), 853-886.

Aydoslu, U. (2005). Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği). Süleyman Demirel Üniversitesi.

Civelek, Y. (1998). Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler -Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği-. Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2, 225-283.

Dündar, A. İ. (2020). İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Kocaeli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Örneği). Kocaeli İlahiyat Dergisi, 4(1), 85-100.

Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı. Türk Dili (Dil Öğretimi Özel Sayısı), 379-380, 107-115.

Genç, M. F. (2013). Öğretmenler Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi (1. bs). Etüt Yayınevi.

Kline, P. (1994). An Easy Guide to Factor Analysis. Routledge.

Kocaman, A. (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler. Türk Dili (Dil Öğretimi Özel Sayısı), 379-380, 116-122.

Kömürcü, A. (2015). İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (D.Ü.İ.F. Örneği). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(3), 119-140.

Özcan, Y., & Geçioğlu, A. R. (2021). İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Gayretlerinin İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği). Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 21(1), 386-409.

Özcan, Y., & Yapıcı, A. (2016). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği). Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16(2), 113-142.

Pan, V., & Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutumlarının ve Sınıf Kaygılarının İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14. https://doi.org/10.17755/esosder.14574

Peers, I. (1996). Statistical Analysis for Education and Psychology. Falmer.

Soysaldı, M. (2010). Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları. EKEV Akademi Dergisi, 14(45), 247-279.

Soyupek, H. (2004). İkinci Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Nobel Yayıncılık.

Tezbaşaran, A. A. (2008). Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu (e-kitap) (3. bs). Türk Psikologlar Derneği. http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu

Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim Araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert-Tipi Soruların Kullanımı ve Analizi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 186-203.

Uçar, R. (2015). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine Karşı Tutumları (İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği). Marife Dini Araştırmalar Dergisi, 15(2), 371-394.

Üçok, N. (2004). Genel Dilbilim: Lengüistik. İstanbul : Multilingual.

52- Kâfiyeci ve Şerhu'l-İ'râb an Kavâidi'l-İ'râb adlı eserinin tahlili

Ahmet MEYDAN[1]

APA: Meydan, A. (2021). Kâfiyeci ve Şerhu'l-İ'râb an Kavâidi'l-İ'râb adlı eserinin tahlili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 869-891. DOI: 10.29000/rumelide.1037518.

Öz

Muhyiddin el-Kâfiyeci, aklî ve nakli ilimlerde döneminin en güçlü isimlerinden biridir. İslâm bilim tarihindeki şöhreti, esas itibariyle birçok disiplinde uzman olup her biri hakkında çok önemli eserler ortaya koymasından kaynaklanmaktadır. Özellikle *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*, *el-Muhtasar fi ilmi'l-eser*, *et-Teysîr fi kavâidi ilmi't-Tefsir*, *el-Envâr fi ilmi't-tevhîd* ve *el-Muhtasar fi ilmi't-tarih* adlı eserleri, bilim ve düşünce tarihinde çok itibar görmüştür. Kâfiyeci'nin Arap dili alanında en kapsamlı ve itibar gören eseri, İbn Hişâm'ın *el-İ'râb an Kavâid'i'l-i'rab* adlı eserine yazdığı şerhtir. Makalemizde önce Muhyiddin el-Kâfiyeci'nin hayatı ve eserleri hakkında bilgi verilecek, ardından da bu eser geniş bir şekilde tahlil edilecektir.

Anahtar kelimeler: Nahiv, İbn Hişâm, el-İ'râb an Kavâid'i'l-i'rab, Kâfiyeci, Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb

al-Kāfiyajī and an analysis of his Sharḥ al-I'rāb 'an Qawā'id al-I'rāb

Abstract

Muḥyiddīn al-Kāfiyajī was one of the most significant names of his time in revealed and rational sciences. His reputation in the history of Islamic sciences is mainly due to the fact that he is an expert in many disciplines and produced very important works in each of them. Especially, his works called Sharḥ al-I'rāb 'an Qawā'id al-I'rāb, al-Muḫtaṣar fī 'ilm al-athar, at-Taysîr fī Qawā'id al-Tafsîr, al-Anwār fī 'ilm al-tawḥîd and al-Muḫtaṣar fī 'ilm at-ta'rîḫ have been highly regarded in the history of science and thought. The most comprehensive and respected work of al-Kāfiyajī in the field of Arabic language is his commentary on Ibn Hishām's work named al-I'rāb 'an Qawā'id al-I'rāb. In this article, firstly, some information will be given about the life and works of Muḥyiddīn al-Kāfiyajī and then this work will be analyzed extensively.

Keywords: Naḥw, Ibn Hishām, al-I'rāb 'an Qawā'id al-I'rāb, al-Kāfiyajī, Sharḥ al-I'rāb 'an Qawā'id al-I'rāb

Giriş

Osmanlı devletinin kuruluş ve yükseliş dönemlerinde askeri ve siyasi gelişmelere paralel olarak ilmi gelişmelerde ilerleme kaydedilmiştir. Bir yandan Orta Asya'dan ve İran'dan ilim ehli bu topraklara gelirken bir yandan da bu topraklarda yetişen ilim ehli farklı bölgelere yolculuklar yapmışlardır.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belagati Bölümü (Yalova, Türkiye), ahmetmeydan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0253-7891 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1037518]

O dönemlerde bu topraklardan farklı bölgelere yolculuk yapanlar arasında yer alan ve birçok ilim dalında otorite kabul edilen Muhyiddîn el-Kâfiyeci, ilim ehlinin yanı sıra Osmanlı ve Memlük sultanları nezdinde de büyük itibar görmüştür.

Kendi döneminde ilmi otoritesi ve usulcü yönü ile temayüz etmiş olan Kâfiyeci'nin metin, şerh ve haşiye tarzında yazmış olduğu eserlerin birçoğu günümüze kadar ulaşmıştır. Ancak dil alanındaki eserleri dâhil olmak üzere çok az sayıdaki eseri tahkik ya da neşredilmiştir.

Arap dili alanında farklı eserler kaleme alan Kâfiyeci'nin en kapsamlı ve itibar gören eseri, İbn Hişâm'ın *el-İ'râb an kavâid'i'l-i'rab* adlı eserine yazdığı şerhtir. İbn Hişâm'ın bu eseri hacmi küçük olmasına rağmen içerdiği konular ve anlatım tarzı açısında nahivciler arasında çok rağbet görmüştür ve buna birçok şerh yazılmıştır. Bu şerhlerden biri de Kâfiyeci tarafından kaleme alınan *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*'tır.

Bu çalışmamızda, önce Kâfiyeci ve eserleri hakında kısa bilgi verilecek, ardından *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb* çeşitli yönleriyle tahlil edilecektir.

1. Kâfiyecî'nin hayatı ve eserleri

Muhyiddîn Ebû Abdillah Muhammed b. Süleyman el-Kâfiyeci 788-879/1386-1474 yılları arasında yaşamıştır. Kâfiyeci, Osmanlı III. Padişahı Murat Hüdâvendigâr'ın iktidarı (1362-1389) sırasında Osmanlı topraklarında yer alan Bergama'da doğmuştur. İbnü'l-Hâcib'in *Kâfiye* adlı eserini hakkını vererek ve çokça okutması sebebiyle Kâfiyeci lakabını almış ve bununla şöhret kazanmıştır. (Süyûtî, 1979, I, 117; Sehâvî, 1992, VII, 259-260)

Ömrünün ilk bölümünü Osmanlı devletinde geçiren ve Burhâneddin Haydare, Şemseddin eş-Şîrâzî, Abdülvâcid el-Kütahî, İbn Melek, Bezzâzî ve Molla Fenâri gibi devrin en önemli hocalarından ders alan Kâfiyeci, İran, Şam ve Kudüs gibi birçok ilim merkezine ilim yolculukları yapmasının ardından Memlûk Devleti hâkimiyetinde bulunan Kahire'ye yerleşmiştir. Burada ilmi çalışmalarının yanı sıra el-Melikü'l-Eşref Barsbay Türbesi, el-Melikü'l-Eşref Şa'bân Zâviyesi ve Türbesi, Şeyhûniyye meşihatlığı gibi önemli görevlerde bulunmuş ve orada vefat etmiştir. (Süyûtî, 1979, I, 117; Sehâvî, 1992, VII, 259; Şevkânî, t.y., II, 171-172)

Muhyiddîn el-Kâfiyeci, birçok farklı ilim dalında söz sahibi olan bir âlimdir. Arap dili ve edebiyatı başta olmak üzere, dini ve akli ilimlerinde kendi döneminin otoriteleri arasında zikredilmektedir. Memlük sultanlarının yanı sıra Fatih Sultan Mehmet'in de takdirini kazanmıştır. (Sehâvî, 1992, VII, 260; Kehhâle, 1993, III, 333; Gökbulut, 2001, XXIV, İstanbul, 154-155; Marangozoğlu, 2020, 180-183)

Kâfiyeci, bir taraftan İbn Esed, Abdulkâdir ed-Demîrî, İbn Tağriberdi, İbn Kâdî Aclun, Muhammed Bulkinî, Zekeriyyâ el-Ensârî ve Süyûti gibi önemli öğrenciler yetiştirmiş diğer taraftan da Arap dili başta olmak üzere farklı birçok alanda çok kıymetli eserler bırakmıştır. Bunlardan *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*, *el-Muhtasar fi ilmi'l-eser*, *et-Teysîr fi kavâidi ilmi't-Tefsir*, *el-Muhtasar fi ilmi'l-eser*, *el-Envâr fi ilmi't-tevhîd* ve *el-Muhtasar fi ilmi't-tarih* en çok önem atfedilen eserlerdir. (Sehâvî, 1992, VII, 260; Gökbulut, 2001, XXIV, 154-155)

Kâfiyeci'nin dil ile ilgili eserlerinden bazıları şunlardır: (Şevkânî, t.y., II, 171-172; Brockelmann, 1949, II, 140; Bağdatlı, 1955, II, 208-209; Zirikli, 1969, VI, 150)

a. Sarf ve Nahiv: *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*, *el-İlmâ' bi ifâdeti "lev" li'l-imtinâ'*, *İ'râbu ekmeli'l-hamd*, *en-Niseb li ehli'l-edeb*, *Nüzhetu'l-mu'rib fi'l-maşriki ve'l-mağrib*, *Risâle "Zeydun Kâimun"*, *et-Tahrîr limâ zükira fi'd-dürari'l-manzûm ve'l-veşyi'l-merkûm mine'lumûri's-selâseti'l-letî hiye'l-ğalatu ve's-sehvu ve'n-nisyân*, *Risâle fi'l-istisnâ*, *Remzü'l-esrâr fî mes'eleti'l-kuhl*, *el-Muhtâr fî tahrîr-i mes'eleti'l-kuhl*, *Risâle fi'l-mebâhisi'l-müteallikati bi "emmâ"*.

b. Belâgat: *Hâşiye ale'l-Mutavvel*, *el-İşrâk fî merâtibi't-tibâk*, *el-Unmûzec fî bahsi'l-istiâre*.

2. Şerhu'l-İ'râb an Kavâidi'l-İ'râb'ın tahlili

Bu başlık altında önce *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*'ın Kâfiyeci'ye nisbeti, içeriği ve önemi gibi konulara yer verilecektir. Ardından eserin kaynakları ve Kâfiyeci'nin şerh yöntemi açıklanacaktır.

2.1. Eserin adı

Bu eser için en yaygın olan isim *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb* ismidir. Çünkü Kâfiyeci, şerhin mukaddimesinde İbn Hişâm'ın *el-İ'râb an Kavâidi'l-İ'râb* adlı eserine bir şerh yazacağını belirtmiş ancak ayrı bir isimlendirme yapmamıştır. (Kâfiyeci, 2019, s. 31). Diğer taraftan bazı kaynaklarda ve kütüphane kayıtlarında *Şerhu Kavâidi'l-İ'râb* şeklinde isimlendirme vardır. Bu eserin tahkikini yapan Fahruddin Kabâve de bunu tercih etmiştir.[2]

2.2. Kâfiyeci'ye âidiyeti

Kâfiyeci, *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*'ın bu eserin kendine ait olduğunu açıkça yazmıştır. Kâfiyeci, şu ifadeleri kullanmaktadır: *"... Vehhâb ve aziz olan Allah'ın feyzinden medet uman ve çevresinde Kâfiyeci diye meşhur olan Muhammed b. Süleymân der ki: ..."* (Kâfiyeci, 2019, s. 31).

Ayrıca ilk kaynaklardan itibaren biyografik / bibliyografik kaynaklarda[3] ve kütüphanelerde eserin Kâfiyeci'ye nispet edildiği görülmektedir.

2.3. Başı ve sonu

Fahruddin Kabâve'nin tahkik edip neşredilen nüsha dışında *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*'ın birçok el yazma nüshası vardır. Bunlara rahat ulaşımı sağlamak amacıyla şerhin baş tarafından ve son tarafından bir bölümünü burada aktaracağız.

2.3.1. Baş tarafı

الحمد لله الرافع لقواعد الدين والإسلام، الناصب لروايات الهدى إلى دار الخلد والسلام، والصلاة على الرسول محمد سيد الأنام، وعلى آله وأصحابه النجباء الكرام، ما ركع الساجد مع الإمام، وزهر النور في الأكمام.

أمّا بعدُ:

فإنّ العبدَ المستمدَّ من فيض فضل العزيز الوهاب، **محمدَ بنَ سليمان** المشهورَ بـ«**كافيجي**» بين الأصحاب، يقول:

[2] Bkz. Kâfiyeci, 2019. *Şerhu Kavâ'idi'l-i'râb*. thk. Fahruddin Kabâve. Kahire: Dâru's-Selâm.

[3] Bkz. Süyûtî, 1979, I, 117; Sehâvî, 1992, VII, 259, 260; Şevkânî, t.y., II, 171-172; Brockelmann, 1949, II, 140; Bağdatlı, 1955, II, 208-209; Zirikli, 1969, VI, 150; Kehhâle, 1993, III, 333; Gökbulut, 2001, XXIV, 154-155.

لمَّا رأيتُ الكتاب المسمّى بـ«الإعراب عن قواعد الإعراب» للشيخ الإمام جمال الدين أبي محمد، عبد الله بن يوسف بن هشام – رزقه الله حسن المآب- في غاية حسن الوقع عند ذوي الألباب، ونهاية عموم النفع لمن تأمله من الطلاب، لكنه غير مستغن عن شرح يسفر عن وجوه مخدّراته النقاب، ويبرز خفيّ مكنوناته من وراء الحجاب، استخرتُ الله في أنْ أرتّب له شرحًا يُذلّل أبيات شوارده الصعاب، ...

2.3.2. Son tarafı

ثمَّ لمَّا وضع الباب الرابع لبيان العبارات المحرَّرة المستوفاة، وكانت الاصطلاحات المتعلقة بعلم النحو كثيرة جدًّا، لكثرة أصوله وتشعّب فروعه، وكان هذا القدر المذكور لا يستوفيها بمجرد التعداد والذكر، ولكن كان كافيا بحسب التأمّل والفكر، أشار إلى هذا بقوله:

(وفي هذا القدر)

أي: في بيان هذه العبارات المحرَّرة – ويجوز أن يكون المراد منه بيان العبارات وتحرير القواعد والأصول-

(كفاية لمن تأمّله)

فإنّ التأمّل أصل في درك الأمور كلّها. فلهذا قال في أوّل هذا الكتاب: «تقتفي بمتأمّلها جادّة الصواب».

جعلنا اللهُ وإيّاكم من أهل الجنة والثواب، وبوّأنا في النعيم مع الأخيار والأصحاب، آمين، يا مجيب الدعوات ومفتّح الأبواب.

والحمد لله على جزيل نواله، والصلاة على سيّدنا محمد وآله، وصحبه، وسلّم تسليمًا.

2.4. Yazılış tarihi, yeri ve nedeni

Kâfiyeci'nin *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*'ı kaleme aldığı tarih ile ilgili kaynaklarda net bir bilgi göremedik. Ancak Kâfiyeci, İran, Şam ve Kudüs gibi birçok ilim merkezine ilim yolculukları yapmasının ardından Memlûk Devleti hâkimiyetinde bulunan Kahire'ye yerleşmiştir. Eserlerini Kahire'de yazan Kâfiyeci'nin Kahire'ye yerleşmeden önce eser yazdığına dair bir bilgi bulunmamaktadır. Öyleyse Kâfiyeci, 830/1427 yılından sonra Kahire'ye yerleştiğine göre bu eser bu tarihten sonra ve burada 830-879 yılları arasında yazılmış olmalıdır.

Bu eserin yazılma nedeni ile ilgili olarak Kâfiyeci, eserinde şöyle demektedir: "*İbn Hişâm'ın el-İ'râb an kavâidi'l-i'râb adlı eseri ilim erbabının nezdinde çok kabul gören ve öğrencilerin de çokça istifade ettiği bir eser olduğunu gördüm. Ancak muğlak olan yerlerini açıklayan, kapalı olan yerleri izah eden bir şerh bulamadım. Bunun üzerine zor olan beytlerini kolay hale getiren, kaidelerini şüpheye yer bırakmayacak şekilde ortaya koyan ve gizli olan yerlerini güneş gibi görünür hale getiren bir şerh yazma hususunda Allah Teâla'dan yardım diledim. Ayrıca bu şerhte yeri geldikçe metnin akışına uygun olarak farklı alanlardan bilgiler de ekledim."* (Kâfiyeci, 2019, s. 31-32).

2.5. Muhtevâsı

Kâfiyeci tarafından yazılan *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*, İbn Hişâm'a ait olan *el-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*'ın şerhidir. Dolayısıyla *Şerhu'l-İ'râb*'ın muhtevâsı, Kâfiyeci'nin mukaddimesi hâriç tutulursa, *Kavâidi'l-i'râb*'ın muhtevâsından ayrı düşünülemez. Bu planın numaralandırılması için Fahruddin Kabâve'nin tahkiki esas alınacaktır. Ancak tahkikte muhteva çok genel verilmiş olduğundan burada ayrıntılı ve tez planı şeklinde verilecektir.

Şerhu'l-İ'râb An Kavâidi'l-İ'râb

Şerhin Önsözü (S. 31-32)

Metnin Önsözü (S. 32-58)

Birinci Bab

Cümle

(S. 61-216)

I- Giriş (S. 61-64)

Iı- Cümle Ve Kısımları (S. 65-81)

A- Kelam Ve Cümle (S. 65-71)

B- Cümlenin Kısımları (S. 71-81)

Iıı- İrabtan Mahalli Olan Cümleler (S. 82-136)

A. Haber Olan Cümle (S. 83-90)

B. Hâl Olan Cümle (S. 90-92)

C. Mefûlü Bih Olan Cümle (S. 92-105)

D. Muzâfun İleyh Olan Cümle (S. 105-112)

E. Cezmeden Şartın Cevabı Olan Cümle (S. 113-126)

F. Müfred Bir Kelimeye Tâbi Olan Cümle (S. 126-131)

F. İrabtan Mahalli Olan Bir Cümleye Tâbi Olan Cümle (S. 131-136)

Iv- İrabtan Mahalli Olmayan Cümleler (S. 137-204)

A. İbtidâi (İsti'nafi) Cümle (S. 138-156)

B. Sıla Cümlesi (S. 156-162)

C. İtirâz Cümlesi (S. 162-171)

D. Tefsîri Cümle (S. 171-194)

E. Kasemin Cevabı Olan Cümle (S. 194-201)

F. Cezmetmeyen Şartın Cevabı Olan Cümle (S. 202-204)

V- Sıfat Ve Hâl Olması Caiz Olan Cümleler (S. 205-216)

İkinci Bab

Câr Ve Mecrur

(S. 219-259)

I- Giriş (S. 219-220)

Iı- Câr Ve Mecrurun Müteallak Alması (S. 220-239)

Iıı- Marife Ve Nekradan Sonra Gelen Câr Ve Mecrurlar (S. 240-244)

Iv- Müteallakın Hazfedilmesi (S. 245-248)

V- Câr Ve Mecrurdan Sonra Gelen Merfu İsmin İrabı (S. 249-262)

Vı- Tenbih: Zarfın Hükmü (S. 253-259)

Üçüncü Bab

Bazı Kelimelerin Tefsiri

(S. 263-489)

I- Giriş (263-264)

Iı- Tek Kullanım Şekli Olan Kelimeler (S. 265-274)

A- (قَطُّ) Edatı (S. 265-269)

B- (عَوْضُ) Edatı (S. 269-270)

C- (أَجَلْ) Edatı (S. 270-271)

D- (بَلَى) Edatı (S. 271-274)

Iıı- İki Farklı Kullanım Şekli Olan Kelimeler (S. 275-280)

- (إِذًا) Edatı (S. 275-280)

Iv- Üç Farklı Kullanım Şekli Olan Kelimeler (S. 281-333)

A- (إِذْ) Edatı (S. 281-288)

B- (لَمَّا) Edatı (S. 288-295)

C- (نَعَمْ) Edatı (S. 295-298)

D- (إِي) Edatı (S. 298-300)

E- (حَتَّى) Edatı (S. 300-320)

F- (كَلَّا) Edatı (S. 320-326)

G- (لا) Edatı (S. 326-333)

V- Dört Farklı Kullanım Şekli Olan Kelimeler (S. 334-390)

A- (لَوْلَا) Edatı (S. 334-351)

B- (إِنْ) Edatı (S. 351-360)

C- (أَنْ) Edatı (S. 360-385)

D- (مَنْ) Edatı (S. 385-390)

Vı- Beş Farklı Kullanım Şekli Olan Kelimeler (S. 391-427)

A- (أَيّ) Edatı (S. 391-398)

B- (لَوْ) Edatı (S. 398-427)

Vıı- Yedi Farklı Kullanım Şekli Olan Kelimeler (S. 428-448)

- (قَدْ) Edatı (S. 428-448)

Vııı- Sekiz Farklı Kullanım Şekli Olan Kelimeler (S. 449-466)

- (و) Edatı (S. 449-466)

Ix- On İki Farklı Kullanım Şekli Olan Kelimeler (S. 467-489)

- (مَا) Edatı (S. 467-489)

Dördüncü Bab

Dikkat Edilmesi Gereken Bazı İfadeler

(S. 493-529)

I- Giriş (S. 493-494)

Iı- İrab Yapan Kimsenin Kullanması Gereken İfadeler (S. 494-506)

Iıı- İrab Yapan Kimsenin Kaçınması Gereken İfadeler (S. 506-529)

2.6. Önemi

İbn Hişâm'ın telifi olan *el-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*, hacmi küçük olmasına rağmen alanında yazılmış en kıymetli eserler arasında kabul edilmektedir. Bu eserin önemli şerhleri arasında gösterilen *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb,* tam ve memzûc bir şerh olmasının yanı sıra bir dilbilimci olmakla beraber tefsir, hadis ve usul gibi alanlarda otorite olan Kâfiyeci tarafından kaleme alınması ona ayrı bir değer katmıştır.

Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb, birçok gramerci ve biyografi yazarı tarafından Kâfiyeci'nin en kıymetli eseri ve *Kavâidi'l-i'râb*'ın en önemli şerhi olarak zikredilmektedir. (Sehâvî, 1992, VII, 260; Şevkânî, t.y.,

II, 172) Mesela Kâtib Çelebî, *el-İ'râb an Kavâidi'l-İ'râb* üzerine yapılan çalışmaları anlatırken bir çok şerhi olduğunu ancak en güzel şerhinin Kâfıyeci'ye ait olduğunu açıkça belirtmektedir. (Çelebi, 1941, I, 124). Süyûtî de Kâfiyeci'nin tüm eserleri arasında en değerli ve güzel olanının *Şerhu Kavâidi'l-i'râb* olduğunu açıkça ifade etmektedir. (Süyûtî, 1979, I, 118)

2.7. Yararlandığı kaynaklar

Kâfiyeci, *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*'ta tespit edebildiğimiz kadarıyla otuz dokuz adet kaynak kullanır. Bunlardan sekizi ulûmü'l-Kur'ân, bir tanesi felsefe, bir tanesi lügat, on sekiz tanesi nahiv ve on bir tanesi de edebiyat alanındadır.

Sîbeveyhi'nin *el-Kitâb*'ı, Ferrâ'nın *Meâni'l-Kur'an*'ı, Ahfeş el-Evsat'ın *Meâni'l-Kur'an*'ı, Ebû Alî el-Fârisî'nin *el-Îzâh fi'n-nahv*'i, Cevherî'nin *es-Sıhâh*'ı, Zemahşerî'nin *el-Keşşâf*'ı, İbnü'l-Hâcib'in eserleri ve İbn Hişâm'ın *Muğni'l-lebîb*'i en çok istifade ettiği eserlerdir.

Kâfiyeci'nin istifade ettiği kaynaklar şunlardır:

1. Tefsir ve Ulûmu'l-Kur'ân kitapları

Kisâî: Ebü'l-Hasen Alî b. Hamza b. Abdillâh el-Kisâî el-Kûfî (ö. 189/805).

(1) Meâni'l-Kur'an

Kâfiyeci, sekiz yerde Kisâî'nin görüşlerine yer vermektedir. Eserin müellifini "el-Kisâî" ismiyle anmaktadır. (s. 157, 164, 294, 322 vd.).

Ferrâ: Ebû Zekeriyyâ Yahyâ b. Ziyâd b. Abdillâh el-Absî el-Ferrâ' (ö. 207/822).

(2) Meâni'l-Kur'an

Kâfiyeci, on yerde Ferrâ'nın görüşlerine yer vermektedir. Eserin müellifini "el-Ferrâ" ismiyle anmaktadır (s. 85, 89, 129, 185 vd.).

Ahfeş el-Evsat: Ebü'l-Hasen Saîd b. Mes'ade el-Mücâşiî el-Belhî el-Ahfeş el-Evsat (ö. 215/830 [?]).

(3) Meâni'l-Kur'an

Kâfiyeci, on beş yerde Ahfeş'in görüşlerine yer vermektedir. Eserin müellifini "el-Ahfeş" "Ebü'l-Hasen el-Ahfeş" adlarıyla zikretmektedir. Eserin adını ise zikretmemektedir (s. 129, 234, 237, 246 vd.).

Zeccâc: Ebû İshâk İbrâhîm b. es-Serî b. Sehl ez-Zeccâc el-Bağdâdî (ö. 311/923).

(4) Meâni'l-Kur'an ve İ'râbuh

Kâfiyeci, bu esere altı yerde yer vermektedir. Eserin müellifini "ez-Zeccâc" "Ebû İshâk ez-Zeccâc" "eş-Şeyh Ebû İshâk ez-Zeccâc" isimleriyle anmaktadır (s. 153, 155, 279, 283, 317, 328).

Zemahşerî: Cârullâh Ebü'l-Kāsım Mahmûd b. Ömer el-Hârizmî ez-Zemahşerî (ö. 538/1144).

(5) el-Keşşâf an hakāiki ğavâmızı't-Tenzîl ve 'uyûni'l-ekāvîl fi vücûhi't-te'vîl

Kâfiyeci'nin bu kaynaktan otuz yedi yerde yararlandığı görülmektedir. Eserin müellifini "Sâhibü'l-Keşşâf", "ez-Zemahşerî" adlarıyla; eseri ise "el-Keşşâf" adıyla zikretmektedir (s. 34, 56, 89, 92, 100 vd.).

Fahreddin er-Râzî: Ebû Abdillâh (Ebü'l-Fazl) Fahruddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyn er-Râzî (ö. 606/1210).

(6) Mefâtîhu'l-ğayb (et-Tefsîru'l-kebîr)

Kâfiyeci, bu esere dört yerde yer vektedir. Eserin müellifini "er-Râzî", "el-İmam er-Râzî" "el-İmam Fahruddin er-Râzî" "Ebû Abdillah er-Râzî" adlarıyla zikretmektedir. Eserin adını ise zikretmemektedir (s. 37, 381, 382, 522).

Kevâşî: Ebü'l-Abbâs Muvaffakuddîn Ahmed b. Yûsuf b. el-Hasen el-Kevâşî el-Mevsılî (ö. 680/1281).

(7) Tefsîru'l-Kevâşî

Kâfiyeci, bir yerde yer vermiş ve eserin müellifini de "el-Kevâşî" ismiyle ifade etmiştir (s. 229).

Beyzâvî: Nâsırüddîn Ebû Saîd (Ebû Muhammed) Abdullah b. Ömer b. Muhammed el-Beyzâvî (ö. 685/1286).

(8) Envârü't-tenzîl ve esrârü't-tevîl

Kâfiyeci, bu eseri dört yerde yer vermektedir. Müellifini de "el-Beyzâvî", ismiyle zikretmektedir (s. 103, 350, 382, 521).

2. Mantık ve felsefe kitapları

Fahreddin er-Râzî: Ebû Abdillâh (Ebü'l-Fazl) Fahruddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyn er-Râzî (ö. 606/1210).

(9) Levâmi'u'l-beyyinât

Kâfiyeci, bu esere iki yerde ve müellife de "el-İmam er-Râzî" ismiyle yer vermektedir (s. 37, 40).

3. Lügat Kitapları

Cevherî: Ebû Nasr İsmâ'îl b. Hammâd el-Cevherî (ö. 400/1009'dan önce).

(10) Tâcü'l-lüğa ve sıhâhu'l-'Arabiyye (Sıhâhu'l-lüğa)

Kâfiyeci'nin dokuz yerde kullandığı bu eserin müellifini "el-Cevherî" adıyla zikretmektedir. (s. .49, 91, 150, 177 vd.).

4. Nahiv Kitapları

Sîbeveyhi: Ebû Bişr (Ebû Osmân, Ebü'l-Hasen, Ebü'l-Hüseyn) Sîbeveyhi Amr b. Osmân b. Kanber el-Hârisî (ö. 180/796).

(11) el-Kitâb

Kâfiyeci'nin bu kaynaktan otuz yerde yararlandığı görülmektedir. Bu eserin müellifini "Sîbeveyhi" adıyla zikretmektedir. (s. 43, 46, 63, 72, 75, 97 vd.).

Müberred: Ebü'l-Abbâs Muhammed b. Yezîd b. Abdilekber b. Umeyr el-Müberred el-Ezdî es-Sümâlî (ö. 286/900).

(12) el-Muktedab

Kâfiyeci, bu esere yedi defa yer vermektedir. Müellifini de "Müberred" ismiyle zikretmektedir. (s. 122, 221, 232, 279, 290, 301, 328).

Sa'leb: Ebü'l-Abbâs Ahmed b. Yahyâ b. Zeyd b. Yesâr (Seyyâr) eş-Şeybânî (ö. 291/904).

(13) Mecâlisü Sa'leb

Kâfiyeci, bu eseri altı defa kullanmaktadır. Müellifini de "Sa'leb" ismiyle zikretmektedir. (s. 130, 196, 320, 322, 395, 457).

İbnü's-Serrâc: Ebû Bekr Muhammed b. es-Serî b. Sehl el-Bağdâdî (ö. 316/929).

(14) el-Usûl

Kâfiyeci, bu eseri bir yerde kullanmaktadır. Eserin müellifini de"İbnü's-Serrâc" ismiyle anmaktadır. (s. 110).

Ebû Bekr İbnü'l-Enbârî: Ebû Bekr Muhammed b. el-Kāsım b. Muhammed el-Enbârî (ö. 328/940)

(15) Kitâbü'l-Ezdâd

Kâfiyeci, bu eseri sadece bir yerde kullanmaktadır. Müellifini de "İbnü'l-Enbârî" adıyla zikretmektedir. (s. 51).

Ebû Ali el-Fârisî: Ebû Alî Hasen b. Ahmed b. Abdilgaffâr el-Fârisî (ö. 377/987).

(16) el-Îzâh fi'n-nahv

Kâfiyeci, bu esere on defa yer vermektedir. Müellifini de "el-Fârisî", "Ebû Ali", "Ebû Ali el-Fârisî" isimleriyle belirtmektedir. (s. 46, 110, 168, 169, 221 vd.).

Rummânî: Ebü'l-Hasen Alî b. Îsâ b. Alî er-Rummânî el-Bağdâdî (ö. 384/994).

(17) Me'âni'l-hurûf

Kâfiyeci, bu eseri iki yerde kullanmaktadır. Müellifini de "er-Rummânî" ve "Alî b. Îsâ" adlarıyla zikretmektedir. (s. 238, 345).

Herevî: Ebü'l-Hasen Alî b. Muhammed b. Alî el-Herevi (ö. 415/1024-1025).

(18) el-Ezhiye fi ilmi'l-hurûf

Kâfiyeci, bu eseri bir defa kullanmaktadır. Müellifini de "el-Herevî" ismiyle anmaktadır. (s. 344-351).

Abdülkāhir el-Cürcânî: eş-Şeyh el-İmâm Ebû Bekr Abdülkāhir b. Abdirrahmân el-Cürcânî en-Nahvî (ö. 471/1078-79).

(19) el-ʿAvâmilü'l-mi'e (Mi'etü ʿâmil)

Kâfiyeci, bu esere bir defa yer vermektedir. Müellifini de "eş-Şeyh Abdülkāhir" adıyla zikretmektedir. (s. 112).

Zemahşerî: Cârullâh Ebü'l-Kāsım Mahmûd b. Ömer el-Hârizmî ez-Zemahşerî.

(20) el-Mufassal fi 'ilmi'l-'Arabiyye

Kâfiyeci, altı defa yer verdiği bu eserin müellifini de "Zemahşerî" adıyla anmaktadır. (s. 105, 270, 279 292, 312, 478).

İbnü'l-Hâcib: Ebû Amr Cemâlüddîn Osmân b. Ömer b. Ebî Bekr (ö. 646/1249).

(21) Şerhu'l-Kâfiye

Kâfiyeci, beş defa kullandığı bu eserin müellifini de "İbnü'l-Hâcib" adıyla zikretmektedir. (s. 46, 101, 105, 312, 413).

(22) el-Îzâh fî şerhi'l-Mufassal

Kâfiyeci, iki defa yer verdiği bu eserin müellifini "İbnü'l-Hâcib" adıyla anmaktadır. (s. 93-94).

(23) el-Emâli'n-nahviyye

Kâfiyeci, üç defa yer verdiği bu eserin müellifini "İbnü'l-Hâcib" adıyla zikretmektedir. (s. 46, 79, 223).

İbn Usfûr: Ebü'l-Hasen Alî b. Mü'min b. Muhammed b. Alî el-Hadramî el-İşbîlî en-Nahvî (ö. 669/1270).

(24) el-Mukarrib fi'n-nahv

Kâfiyeci, dört defa yer verdiği bu eserin müellifini "İbn Usfûr" adıyla anmaktadır. (s. 100, 236, 279, 436).

İbn Mâlik: Ebû Abdillâh Cemâlüddîn Muhammed b. Abdillâh b. Mâlik et-Tâî el-Endelüsî el-Ceyyânî (ö. 672/1274).

(25) Teshîlü'l-Fevâ'id ve tekmîlü'l-Makāsıd

Kâfiyeci, sekiz yerde yer verdiği bu eserin müellifini "İbn Mâlik" adıyla, eseri ise "et-Teshîl" adıyla zikretmektedir (s. 168, 198, 200, 270, 279, 307, 311, 425).

el-İsferâyînî: Tâcüddin Muhammed b. Muhammed b. Ahmed el-Fâzıl el-İsferâyînî (ö. 684/1285)

(26) el-Lübâb fî ilmi'l-'irâb

Kâfiyeci, bir yerde kulladığı bu eserin adını "el-Lübâb" olarak zikretmektedir. Müellifin adını zikretmemiştir. (s. 33)

İbn Hişâm en-Nahvî: Ebû Muhammed Cemâlüddîn Abdullāh b. Yûsuf b. Ahmed b. Abdillâh b. Hişâm el-Ensârî el-Mısrî (ö. 761/1360).

(27) Muğni'l-lebîb 'an kütübi'l-e'ârîb

Kâfiyeci, on dört yerde yararlandığı bu eserin müellifini "İbn Hişâm", "el-Musannif" ve "eş-Şeyh" adlarıyla; eseri ise "Muğni'l-lebîb" ve "el-Muğnî" adlarıyla zikretmektedir (s. 107, 131, 135, 351, 362, 506 vd.).

Kâfiyeci: Muhyiddîn Ebû Abdillah Muhammed b. Süleyman el-Kâfiyeci (788-879/1386-1474).

(28) Cevâbü'l-enzâr

Kâfiyeci, bir yerde kaynak olarak kullandığı bu eserin adını "Cevâbü'l-enzâr" olarak zikretmektedir. (s. 39).

5. Edebiyat, şiir ve şiir şerhleri ile ilgili kitaplar

İmruülkays: Ebû Vehb (Ebü'l-Hâris / Ebû Zeyd) Hunduc b. Hucr b. el-Hâris Âkilü'l-Mürâr (ö. 540 dolayları)

(29) Dîvânu İmruülkays

Kâfiyeci, iki yerde kullandığı bu eserin müellifini "İmruülkays" ismiyle anmaktadır. (s. 43, 438).

Züheyr b. Ebî Sülmâ: Ebû Sülmâ (Ebû Büceyr) Züheyr b. Ebî Sülmâ (Rebîa) b. Riyâh el-Müzenî (ö. 609 [?])

(30) Dîvânu Züheyr b. Ebî Sülmâ

Kâfiyeci, bir yerde kullandığı bu eserin müellifini "Züheyr" ismiyle anmaktadır. (s. 121).

Lebîd b. Rebîa: Ebû Akīl Lebîd b. Rebîa b. Mâlik b. Ca'fer el-Âmirî el-Ca'ferî (ö. 40 veya 41/660 veya 661)

(31) Dîvânu Lebîd b. Rebîa

Kâfiyeci, bir yerde kullandığı bu eserin müellifini "Lebîd" ismiyle anmaktadır. (s. 149).

Hassân b. Sâbit: Ebü'l-Velîd (Ebû Abdirrahmân) Hassân b. Sâbit b. el-Münzir el-Hazrecî el-Ensârî (ö. 60/680 [?])

(32) Dîvânu Hassân b. Sâbit

Kâfiyeci, iki yerde kullandığı bu eserin müellifini "Hassân" ismiyle anmaktadır. (s. 41, 114, 472).

Ebü'l-Esved ed-Düelî: Ebü'l-Esved Zâlim b. Amr b. Süfyân b. Cendel ed-Düelî (ö. 69/688).

(33) Dîvânu Ebi'l-Esved ed-Düelî

Kâfiyeci, iki yerde kullandığı bu eserin müellifini "Ebü'l-Esved ed-Düelî" ismiyle anmaktadır. (s. 62, 455).

Cerîr: Cerîr b. Atıyye b. el-Hatafâ (Huzeyfe) et-Temîmî (ö. 110/728 [?])

(34) Dîvânu Cerîr

Kâfiyeci, bir yerde kullandığı bu eserin müellifini "Cerîr" ismiyle anmaktadır. (s. 151).

Şâfiî: Ebû Abdillâh Muhammed b. İdrîs b. Abbâs eş-Şâfiî (ö. 204/820)

(35) Dîvânu'ş-Şâfiî

Kâfiyeci, iki yerde kullandığı bu eserin müellifini "eş-Şâfiî" ismiyle anmaktadır. (s. 203, 235).

İbn Düreyd: Ebû Bekr Muhammed b. el-Hasen b. Düreyd el-Ezdî el-Basrî (ö. 321/933).

(36) el-Maksûre

Kâfiyeci, bir yerde bu eserin müellifini "İbn Düreyd" ismiyle anmaktadır. (s. 224).

İbn Dürüsteveyh: Ebû Muhammed Abdullah b. Ca'fer b. Dürüsteveyh b. el-Merzübân el-Fârisî el-Fesevî (ö. 347/958)

(37) Kitâbu'l-Küttâb

Kâfiyeci, dört yerde kaynak olarak kullandığı bu eserin müellifini "İbn Dürüsteveyh" ismiyle anmaktadır. (s. 37, 153, 155, 317).

Harîrî: Ebû Muhammed Kāsım b. Alî b. Muhammed el-Harîrî (ö. 516/1122)

(38) Dürretü'l-ğavvâs fî evhâmi'l-havâs

Kâfiyeci, iki yerde kullandığı bu eserin müellifini "Harîrî" ismiyle anmaktadır. (s. 98, 460).

Sekkâkî: Ebû Ya'kūb Sirâcüddîn Yûsuf b. Ebî Bekr (b.) Muhammed b. Alî el-Hârizmî es-Sekkâkî (ö. 626/1229).

(39) Miftâhu'l-'ulûm

Kâfiyeci, iki yerde kullandığı bu eserin müellifini "es-Sekkâkî" adıyla, eseri ise "el-Miftâh" ismiyle anmaktadır (s. 299, 309).

Kâfiyeci, yukarıda adı zikredilenlerin haricinde kaynak belirtmeden, birçok isim zikreder. Meselâ: "Übey b. Ka'b" (s. 78, 348), "Ahfeş el-Ekber" (s. 63), "Asmaî" (s. 79), "A'lem eş-Şentemerî" (s. 46), "İmruülkays" (s. 438), "Sa'lebî" (s. 460), "Cermî" (s. 454), "İbn Cinnî" (s. 110, 328), "Ebû Hâtim es-Sicistânî" (s. 323), "Hâris b. Hillize" (s. 41), "el-Hasen el-Basrî" (s. 164, 211, 241), "Ebû Hayyân el-Endelûsî" (s. 297), "İbn Haleveyh" (s. 460), "İbn Harûf" (s. 129), "Halîl b. Ahmed" (s. 37, 63 vd.),[4] "Zeyd b. Ali " (s. 183). "Saîd b. El-Müseyyeb" (s. 42), "Ebû Saîd es-Sîrâfî" (s. 147), "Şüreyh b. Hâris" (s. 271), "Şelevbîn" (s. 188, 192, 399), "İbn Hişâm el-Hadrâvî" (s. 307, 419, 425), "İbn Hişâm el-Lahmî" (s. 426), "İbn Tâhir" (s. 221, 238), "İbnü't-Tarâve" (s. 336), "Antere b. Şeddâd" (s. 117), "İbn Abbâs" (s. 63, 141, 183, 273), "İbn Mes'ûd" (s. 183, 211), "Kutrub" (s. 457), "İbn Keysân" (s. 38), "Mâzinî" (s. 157, 397), "Muâz el-Herrâ" (s. 63), "Hişâm ed-Darîr" (s. 130), "Yezîd b. Hakem" (s. 231), "Yûnus b. Habîb" (s. 104, 243, 394)[5] vs. Bazen de isim vermeden "eş-Şâ'ir/eş-Şü'arâ/el-Eşâ'ira" (s. 40, 85, 90, 160 vd.) ifadesini kullanarak şiir nakleder.

Kâfiyeci, bazen de isim vermeden bir grubun bakış açısını açıklar. Meselâ: "Ba'd/el-Ba'd/Ba'duhum" (s. 89, 97, 101 vd.), "Ba'du'n-nâs" (s. 476, 484), "Ba'du'ş-şârihîn" (s. 267, 309), "Ba'du'l-fudalâ" (s. 41, 71), "el-Cumhûr" (s. 94, 97, 121 vd.), "el-Ekserûn" (s. 131), "el-'Ulemâ" (s. 62, 64, 98 vd.), "Ba'du'l-ulemâ" (s. 370, 372, 373 vd.), "Eimmetü'l-Arabiyye" (s. 348), "en-Nuhât/en-Nahviyyûn" (s. 33, 46, 66 vd.), "Cumhûru'n-nuhât" (s. 388), "Ekseru'n-nuhât" (s. 399, 407, 411 vd.), "Ba'du'n-nuhât" (s. 148, 478, 500 vd.), "'Ehlü'l-beyân" (s. 503), "Ehlü'l-me'ânî" (s. 312), "Ba'du'l-Fukahâ" (s. 273), "Ehlü'ş-şerî'a" (s. 365), "Ehlü'l-usûl" (s. 301, 335), "el-Müfessirûn" (s. 127, 294, 367 vd.), "Ba'du'l-Müfessirîn" (s. 463), "el-Muhakkıkûn" (s. 522), "Ba'du'l-muhakkıkîn" (s. 40, 205), "el-Mütekellimûn" (s. 113, 522), "en-Nüzzâr" (s. 410), "el-Mütekaddimûn" (s. 304), "el-Müteahhirûn" (s. 304), "Ehlü'l-hak" (s. 55), "Ehlü'l-ma'kûl" (s. 68), "Erbâbü'l-'ukûl" (s. 421), el-Eşâ'ira" (s. 522), Mu'tezile" (s. 55), "el-Hicâziyyûn" (s. 481), "el-Basriyyûn" (s. 33, 35, 36 vd.), "Ehlü'l-basra" (s. 95), "el-Kûfiyyûn" (s. 33, 35, 87 vd.), "Ehlü'l-Kûfe" (s. 90, 315), "Ba'du'l-Arab" (s. 149, 231), "Cemâa" (s. 129, 130, 237 vd.), "Kavm" (s. 328), "el-Âhar/el-Âharûn" (s. 46, 221, 222 vd.) vb.

4 Kâfiyeci, Halîl b. Ahmed'in görüşlerini Sîbeveyhi'nin *el-Kitâb*'ından vermektedir. Bkz: s. 63, 243, 294 vd.
5 Kâfiyeci, Yûnus b. Habîb'in görüşlerini Sîbeveyhi'nin *el-Kitâb*'ından vermektedir. Bkz: s. 104, 243, 394.

2.8. Yazma Nüshaları

Kayıtlara göre kütüphanelerimizde çok fazla sayıda *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*'ın nüshaları bulunmaktadır. Bunlardan yirmiden fazla nüshası Süleymaniye'de yer almaktadır. Süleymaniyedeki nüshaların hepsine ulaşabildik. Aşağıda bu nüshalar, kütüphane bölümlerine göre alfabetik olarak çok kısa bir şekilde tanıtacağız:

1. Atıf Efendi-2523, vr. 1b-165a

Meşin kapak. Ta'lik yazı. Metin kısmı ve soru cevap kısımları kırmızı çizgi ile vurgulanmış. Yer yer mukabele kayıtları var. Şiirlerin başı ve sonu kırmızı nokta ile belirlenmiş. Kenarlarda çok az tashih va birçok da not var. Zahriyede kitap için varak numaraları ile fihrist yapılmış. 37a-57b arasındaki varaklar eksik olup başka bir müstensih tarafından ta'lik yazı ile yazılmış. Bu varaklar arası tashih ve not yok. Ferağ kaydı yok.

2. Ayasofya-4495, vr. 1b-131a

Ta'lik yazı. Metin kısmı kırmızı çizgi ile vurgulanmış. Tashih ve not yok. Zahriyede kitabın ve müellifin ismi yazılmış. Ferağ kaydı yok.

3. Ayasofya-4496, vr. 2a-224a

Kapak bez olup yazısı nesihtir. Metin bölümleri kırmızı renkli mürekkep ile yazılmıştır. Çok az tashih vardır. Kenarında biraz not var. İlk varak eksiktir. Ferağ kaydı yazılmamıştır. Onun yerine dua cümleleri var.

4. Ayasofya-4497, vr. 1b-260a

Kapak bez olup yazısı nesihtir. Metin bölümleri kırmızı renkli mürekkep ile yazılmıştır. Kenarında biraz not var. Zahriyede kitabın ve müellifin ismi yazılmış. Eserin ilk nüshalarından biri. Kâfiyecinin öğrencisi tarafından yazılmış. Müstensih: Yunus b. Mellâc el-Hanefî. İstinsah tarihi: 30 Rebiülahir 895 (23 Mart 1490) Pazar günü. İstinsah yeri yok.

6. Bağdatlı Vehbi-3072, vr. 1b-156b

Kapak bez olup yazısı ta'liktir. Metin bölümleri kırmızı renkli mürekkep ile yazılmıştır. Tashih ve not çok az var. Zahriyede kitabın ismi yazılmış. Müstensih: Şeyh Mustafa b. Ali. İstinsah tarihi: Rebiülahir 1132 (Şubat-Mart 1720). İstinsah yeri yok.

6. Esad Efendi-3072, vr. 1b-160b

Kapak meşin olup yazısı nesihtir. Metin bölümleri kırmızı renkli mürekkep ile yazılmıştır. Kenarlarda çok az tashih va birçok da not var. Zahriyede kitabın ismi yazılmış. Müstensih: Mustafa b. Muhammed. İstinsah tarihi: 12 Rebiülevvel 1103 (3 Aralık 1691). İstinsah yeri yok.

7. Fatih-4946, vr. 1a-112a

Nesih yazı. Metin kısmı kırmızı mürekkep ile yazılmış. Soru cevap kısımları bold yazılmış. İlk yirmi varakın kenarlarında çok az tashih va birçok da not var. Devamında ise tashih ve not yok. Zahriyede kitap için varak numaraları ile fihrist yapılmış. Şiirler içerlek yapılmış. Ferağ kaydı yok.

8. Fatih-4947, vr. 1b-148a

Nesih yazı. Metin kısmı çizgi ile vurgulanmış. Tashih ve not yok. Ferağ kaydı yok.

9. Giresun Yazmalar-60, vr. 1b-111b

Nesih yazı. Metin kısmı çizgi ile vurgulanmış. Tashih ve not yok. Bazı yerlerde (مطلب)'lar var. vr. 39-40 arasında Osmanlıca açıklamalar var. Ferağ kaydı yok.

10. Hacı Mahmud Efendi-5937, vr. 1b-132a

Nesih yazı. Metin kısmı kırmızı çizgi ile vurgulanmış. Tashih ve not yok. Zahriyede kitabın ve müellifin ismi yazılmış. Ferağ kaydı yok.

11. Hacı Selim Ağa-1142, vr. 2b-147a

Meşin kapak. Ta'lik yazı. Baştan bir varak eksik. Metin bölümü kırmızı renkli mürekkeple yazılmış. Tashih yapılmamıştır. Kenarlarda çok az not var. Zahriyede kitabın ve müellifin ismi yazılmış. Ferağ kaydı yok.

12. Hamidiye-1301, vr. 1b-106b

Kapak meşin olup yazı da ta'liktir. Metin bölümü kırmızı renkli mürekkeple yazılmıştır. Birçok da not olmasına rağmen kenarlarda çok tashih yoktur. Zahriyede kitabın ve müellifin ismi yazılmış. Ferağ kaydı yok.

13. Hasib Efendi-447, s. 1-120

Ta'lik yazı. Matbu eser. Sayfanın ortasında metin, kenarında şerh (derkenar) şeklinde yazılmış. Karahisari Hacı Ali Efendi matbasında basılmıştır. Sayfa numarası ile numaralanmıştır.

14. Hasib Efendi-448, s. 1-82

Ta'lik yazı. Matbu eser. Sayfanın ortasında metin, kenarında şerh (derkenar) şeklinde yazılmış. Sayfa numarası ile numaralanmıştır.

15. Kasidecizade-577, vr. 1b-208a

Meşin kapak. Ta'lik yazı. Metin kısmı kırmızı çizgi ile vurgulanmış. Tashih ve not yok. Müstensih: Ebubekir b. Avvâs. İstinsah tarihi: 08/Şaban/1078 (23/Ocak/1668). İstinsah yeri belli değildir.

16. Kılıç Ali Paşa-946, vr. 1b-126a

Meşin kapak. Nesih yazı. Baştan bir varak eksik. Metin bölümü kırmızı renkli mürekkeple yazılmıştır. Tashih olmamasına rağmen kenarlarda biraz not bulunmaktadır. Müstensih: Hüseyin el-Hâmidî el-Ensârî el-Kâdirî. İstinsah tarihi: Cemaziyelevvel 1044 (Ekim-Kasım 1634). İstinsah yeri yok.

17. Laleli-3360, vr. 1b-163a

Yazısı ta'liktir. Metin bölümleri kırmızı renkli mürekkep ile yazılmıştır. Tashih çok. Zahriyede kitabın ismi yazılmış. Kenarda Şeyhzâdenin şerhinin tamamı Kâfiyecinin şerhi ile paralel olarak yazılıp tamamlanmış. Müstensih eğitim esnasında iki şerhi birlikte tashih ederek tamamladığını ifade etmektedir. Ayrıca kenarlarda Kavâid'in farklı şerhlerinden bazı bölümler de yer almaktadır. Müstensih: Mustafa b. Halil. İstinsah tarihi ve istinsah yeri yok.

18. Mihrişah Sultan-419, vr. 119b-278a

Yazısı ta'liktir. Metin bölümleri kırmızı renkli mürekkep ile yazılmıştır. Baş tarafında iki farklı eser bulunmaktadır. Son tarafında vr. 119b-278a arası Kâfiyecinin şerhi yer almaktadır. Müstensih: Saraczâde Mehmed. İstinsah tarihi: 18 Muharrem 1108 (17 Ağustos 1696). İstinsah yeri yok.

19. Pertevniyal-648, s. 1-120

Bez kapak. Ta'lik yazı. Matbu eser. Sayfanın ortasında metin, kenarında şerh (derkenar) şeklinde yazılmış. Karahisari Hacı Ali Efendi matbasında basılmıştır. Sayfa numarası ile numaralanmıştır.

20. Serez -2847, vr. 1b-30a

Kapak bez olup yazısı ise nesihtir. Metin bölümü kırmızı çizgi ile vurgulanmış. Zahriyede kitabın ve müellifin ismi yazılmış. Tashih ve not yok. Son taraftan büyük bir kısmı kayıp.

21. Serez -2848, vr. 1b-149a

Meşin kapak. Ta'lik yazı. Metin kısmı kırmızı çizgi ile vurgulanmış. Zahriyede kitabın ismi yazılmış. Tashih ve not yok. Müstensih: Solakzâde İbrahim b. Mustafa. İstinsah tarihi: Muharrem 1136 (Ekim 1723). İstinsah yeri: İstanbul.

22. Servili-311, vr. 1b-89a

Bez kapak. Ta'lik yazı. Metin kısmı kırmızı çizgi ile vurgulanmış. Kenarında biraz tashih ve not var. Ferağ kaydı yok.

23. Servili-312, vr. 1b-179a

Nesih yazı. Metin kısmı kırmızı çizgi ile vurgulanmış. Zahriyede kitabın ve müellifin ismi yazılmış. Tashih ve not yok. Müstensih yok. İstinsah tarihi: 14 Şaban 1133 (10 Haziran 1721). İstinsah yeri yok.

24. Şeyhülislam Esad Efendi Medresesi-161, vr. 1b-152b

M Kapak meşin olup yazı da ta'liktir. Metin bölümü kırmızı renkli mürekkeple yazılmıştır. Kenarlarda biraz tashih ve çok fazla not var. Ferağ kaydı yok.

25. Yeni Cami-1076, vr. 1b-140a

Kapak meşin olup yazı da ta'liktir. Metin bölümü kırmızı renkli mürekkeple yazılmıştır. Tashih ve not yok. Müstensih yok. İstinsah tarihi: 3 Şevval 991 (20 Ekim 1583). İstinsah yeri bulunmamaktadır.

Yukarıda aktarılan nüshaların haricininde kütüphane kayıtlarında yurt içinde ve dışında bazı nüshaların varlığı bilinmektedir.

Yurt içinde bilinen nüshalar: Adana İl Halk Ktp., nr. 3920; Akseki İlçe Halk Ktp., nr. 260; Ankara Adnan Ötüken İl Halk Ktp., 236/6; Balıkesir İl Halk Ktp., nr. 902/04, 1034/08; Balıkesir Dursunbey İlçe Halk Ktp., nr. 22; Beyazıd Devlet Ktp., nr. 6245, 6541; Çorum Hasan Paşa İl Halk Ktp., nr. 40, 5341/3; Diyarbakır İl Halk Ktp., nr. 392; Erzurum İl Halk Ktp., nr. 13955; Eskişehir İl Halk Ktp. nr. 135, 778/3; Kayseri Raşid Efendi Ktp., nr. 728; Konya İl Halk Ktp., nr. 2316, 4514, 4591; Manisa İl Halk Ktp. (Akhisar Zeynelzade), nr. 431, 673, 686/1, 736; Millet Ktp. (Feyzullah Efendi), nr. 1963; Isparta İl Halk Ktp., nr. 1980, 2063; Safranbolu İzzet Mehmet Paşa Ktp., nr. 183; Samsun İl Halk Ktp., nr. 2304.

Yurt dışında bulunan bazı önemli nüshalar: Hüsniye Ktp. (Rabat), nr. 1988; Zâhiriyye Ktp. (Dımaşk), nr. 8172, 9650; Tatvan Ktp. (Fas), nr. 534. (Kâfiyeci, 2019, s. 13-18).

2.9. Şerh yöntemi

Kâfiyeci'nin bu şerhi ile ilgili olarak genel olarak şunlar söylenebilir.

1. Memzûc bir şerh olarak yazmış ve metinle şerhin karışmamasına özen göstermiştir.

2. Öncelikle metindeki konuları izah etmeyi, müşkillerini çözmeyi, ibare ve manalarındaki musannifin meramını ortaya çıkarmaya gayret etmiştir.

3. Şerh ederken çok titiz davranmıştır. Ne usandıracak kadar uzatmış ne de anlamı bozacak kadar kısaltmıştır. Bazen uzatmış gibi görünen yerlerde bile konunun çerçevesi dışına çıkmamaya özen göstermiştir.

4. *Kavâid*'in lafızlarını ve terkiplerini açıklamanın yanı sıra kaidelerini yerleştirmek, veciz olan yerlerini genişletmek, kapalı olan yerleri anlaşılır duruma getirmek için çok gayret etmiştir. (Kâfiyeci, 2019, s. 31-32).

Bu aktarılanlar dışında Kâfiyeci'nin başka yöntemleri de vardır. Bunları başlıklar halinde aktaralım:

2.9.1. Kelimelerin ve terkiplerin izahı

Kâfiyeci, kelime ve terkipleri açıklarken şu yöntemleri kullanmıştır:

1. İbn Hişâm'ın, *Kavâid*'in metninde yer alan garip kelimelerin lügavî açıklamalarını yapan Kâfiyeci, bu hususta özellikle sözlüklerden yararlanmıştır (s. 42, 45, 49, 91, 150, 177 vd.).

2. Kelimelerin doğru anlaşılmasının başka bir yolu da sarf ilmidir. Zira sarf ilmi, kelimenin aslını ve onda meydana gelen değişiklikleri ortaya koymaktadır. Bu sebeple Kâfiyeci, bazı kelimeleri sarf açısından incelemiştir (s. 39, 41, 442 vd.).

3. Herhangi bir kelimeyi doğru anlamlandırdıktan sonra yapılması gereken en önemli şey o kelimenin gramer yapısını bulmaktır. Bu nedenle Kâfiyeci'nin, nahiv ilmine başvurarak bir çok yerde kelimelerin ve terkiplerin irabını yaptığı görülmektedir (s. 43, 46, 61, 69 vd.).

4. Metinde çok az da olsa belagat kavramlarına ve edebi sanatlara dikkat çekmiştir. (s. 48, 52, 180 vd.)

5. Kâfiyeci, konuyu anlaşılır hale getirmek için örnekler vermek suretiyle izah etmiştir (s. 43, 44, 49, 55 vd.).

2.9.2. Öğretici/Pedagojik üslup kullanımı

Kâfiyeci, şerh yönteminde kendine ait özel bazı üsluplar kullanır. Bunlardan bazıları şunlardır:

1. Kâfiyeci, yeni bir konuya başlarken önce o konu hakkında özet ardından ayrıntılı bilgi verir. Bu yöntemin önemine vurgu yapan Kâfiyeci, şöyle der: "Talepten sonra elde edilen şey, yorulmadan ulaşılan şeyden daha kıymetlidir." (s. 174, 241).

Bu yöntemde Kâfiyeci, konuyla ilgili ön bilgileri verirken اِعْلَمْ (s. 32, 71, 75 vd.); asıl konuya geçerken ise وإذَا عَرَفْتَ ذلك (s. 200) ifadelerini kullanır.

2. Kâfiyeci, kısa açıklamalar yaparken أَيْ kelimesini, daha geniş açıklarken فالتَّفْصِيل (s. 115), مُرَاد/اَلْمُرَاد (s. 41, 44, 45 vd.), غَرَض/الغَرَض (s. 63, 81, 185 vd.), المقصود (s. 48, 75, 76 vd.) ve وذلك لِأَنَّ (s. 186, 193, 496 vd.) ifadelerini kullanır.

3. Açıklamalar yaptıktan sonra cümlenin yeniden oluşturulmasına تَقْدِير/اَلتَّقْدِير (s. 34, 43, 51 vd.), ayrıntılı bir konuyu kısa bir şekilde açıklamaya حَاصِل/اَلْحَاصِل (s. 77, 81, 161 vd.), غَايَةُ مَا فِي الْبَابِ (s. 171, 193, 197 vd.), فعُلِمَ من هذا (s. 266, 233, 235 vd.) gibi ifadelerle başlar.

4. Daha önceden bilinmesi gereken konulara لَا يَخْفَى (s. 34, 98, 99 vd.), جَلِيّ (s. 49, 116, 139 vd.), معلوم (s. 33, 46, 124 vd.), خبير (s. 35, 38, 46 vd.), عَرَفْتَ/قَدْ عَرَفْتَ (s. 72, 76, 125 vd.), veya كَمَا عَرَفْتَ/كَمَا قَدْ عَرَفْتَ (s. 243, 250) ifadeleriyle işaret eder.

5. Kendine ait özel görüşlerini تَحْقِيق (s. 53, 85, 135 vd.) ve والسِّرُّ فيه (s. 123, 124, 161 vd.) gibi ifadelerle aktarır.

6. Konuları delillendirirken مَنْشَأ (s. 187, 222, 311 vd.) ve وَجْه (s. 57, 127, 132 vd.) gibi ifadeler kullanır.

7. Daha önce geçen konulara سَبَقَ (s. 54, 77, 273 vd.), مرَّ (s. 70, 184, 99 vd.), ذُكِرَ (s. 115, 130, 156 vd.), مَضَى ذكرُه (s. 129), قدَّمنا (s. 44, 148), ذَكَرْنا/ذكرتُ (s. 80, 117, 129 vd.), أشَرْنا/أشرتُ (s. 43, 187, 307 vd.), نَقَلْنَا (s. 284),

لَوَّحْنا (s. 359), أَوْمَأْنا (s. 76, 366), قُلْنا (s. 55, 149, 157 vd.), فَصَّلْنا (s. 244) veya بَيَّنَّا (s. 70, 131); gelecek konulara يَجِيءُ/سَيَجِيءُ (s. 184, 197, 320 vd.), يَأْتِي/سَيَأْتِي (s. 166) veya يُصَرِّحُ (s. 346, 364) gibi ifadelerle işaret eder.

8. Soru-cevap üslûbuna çok önem verir. Bazı yerlerde فَإِنْ قُلْتَ ... قُلْتُ (s. 32, 33, 34, 35 vd.), bazı yerlerde de وأُجِيبَ (s. 336, 465); kalıplarını kullanır.

9. Çok önemli gördüğü bir konuyu açıkladıkta sonra فَتَأَمَّلْ (s. 48, 77, 86 vd.) veya فَتَفَكَّرْ (s. 53) diyerek okuyucunun dikkatli olmasını ve konu üzerinde derin düşünmesini; فاحْفَظْ هذا (s. 71) diyerek konuyu akılda tutmasını; فلا تَغْفَلْ عَنْ هذا (s. 233) diyerek ihtiyatlı davranmasını ve hataya düşmemesini; لَطِيفٌ (s. 103) veya نَفِيسٌ (s. 71) diyerek bu meselenin orijinal olduğunu bilmesini ister.

10. Önemli bir kuralı öğretip bir örnek üzerinde uyguladıktan sonra فقِسْ على هذا (s. 72, 107, 159 vd.) diyerek okuyucunun kurala uygun örnekleri bulup uygulamasını ister.

2.9.3. Delillerin (şevâhid) kullanımı ve izahı (istişhad yöntemi)

İbn Hişâm, *Kavâid*'in metninde bolca âyet, hadis, şiir ve mesel yani şevâhid kullanmıştır. Kâfiyeci de hem bunları açıklamış hem de kendisi ayrı şevâhid kullanmıştır. Kâfiyeci'nin bu konudaki yöntemi şöyledir:

1. Anlaşılmayan ifadelerin açıklamasını yapar (s. 89, 151, 224), gramere dair değerlendirmeler yapar (s. 103, 225, 108 vd.). Bazı yerlerde rivayet farklılıklarını (s. 78, 103, 106), bazı yerlerde de edebî sanatları açıklar (s .180, 335, 404 vd.).

2. Bazı ifadelerin niçin, ne zaman ve kim için söylendiğini zikreder. (s. 78, 103, 173 vd.).

3. İbn Hişâm'ın eksik bıraktığı yerleri tamamlar (s. 127, 164, 224). Bu yöntemi daha çok ayetleri ve beyitleri izah ederken uygular.

4. Şevâhidin konu ile irtibatını açıklar (s. 224-225, 285 vd.).

5. Bazen şiirin nisbeti hakkında bilgi verir (s. 151, 285, 437), bazen de şair ile ilgili ayrıntı verir (s. 232).

6. Bazı yerlerde اَلْمَعْنَى (s. 447, 455, 456 vd.), مَعْنَى البَيْت/الغَرَض من البَيْت (s. 224, 285, 328 vd.) مَعْنَى الآية (s. 292, 294, 322 vd.) diyerek toplu mana verir.

7. İbn Hişâm'ın kullandığı şevâhid dışında Kâfiyeci, eserinde yüz on altı ayet (s. 47, 52, 53 vd.), on iki hadis (s. 35, 39, 57 vd.), yetmiş iki şiir (s. 36, 39, 40 vd.) ve on üç mesel (s. 48, 51, 56 vd.) kullanmıştır.

8. Kâfiyeci, metinde belirtilmeyen istişhâd yerlerine işareteder (s. 151, 285-286).

2.9.4. Kaynaklardan bilgi aktarma yöntemi

Kâfiyeci, şerhinde kullandığı kaynaklardan istifade ederken şu yöntemleri kullanır:

1. Bazen müellif ve kaynak ismini belirtir. Bu metot için قَالَ (s. 33, 100, 101 vd.), نَقَلَ (s. 68, 151), نَصَّ (s. 283, 376, 397 vd.), أَوْرَدَ (s. 106), أَشَارَ (s. 176, 220), نُقِلَ عن (s. 72), رُوِيَ عن (s. 39), حُكِيَ عن (s. 53, 279, 376 vd.) veya ذَكَرَ (s. 74) vb. kullanımlar yapar.

2. Bazen müellif ve kaynak ismini belirtmez. Bu metot için قِيلَ (s. 37, 39, 40 vd.), يُقَالُ (s. 48, 110, 115 vd.), صَرَّحُوا (s. 104, 158, 181 vd.), أُورِدَ (s. 350) veya حُكِيَ/يُحْكَى (s. 63, 79) kullanımlar yapar.

3. Bazı eserleri çok fazla kullanır. Mesela gramer konularında Sîbeveyhi'nin *el-Kitâb*'ından (s. 43, 46, 63 vd.), İbnü'l-Hâcib'in eserlerinden (s. 46, 93, 223 vd) ve İbn Hişâm'ın *Muğni'l-lebîb*'inden (s. 107, 131, 135 vd.); lügat açıklamalarında Cevherî'nin *Sıhâh*'ından (s. .49, 91, 150 vd.); ayetlerin tefsirinde Zemahşerî'nin *Keşşâf*'ından (s. 34, 56, 89 vd.), çok fazla istifade eder.

4. Bazen izahı tümüyle bir kaynaktan verir ve bunu hissettirmek için انْتَهَى (s. 272, 439-440) ifadesi ile sonlandırır.

5. Alına bilgi ya da ayeti kısaltmak için baştarafını verip إِلَى آخِرِهِ (s. 47, 154, 187 vd.), ya da الآيةَ (s. 170) ifadesi ile sonlandırır.

2.9.5. Farklı görüşler ve bunların tenkidi

Kâfiyeci, farklı görüşleri aktarırken şu yöntemleri kullanır:

1. Farklı görüşleri aktardıktan sonra أَقُولُ (s. 33, 101, 122 vd.) veya نَقُولُ (s. 54, 62) ifadesini kullanıp kendi düşüncesini belirtir.

2. Farklı görüşleri aktardıktan sonra صَحِيح/اَلصَّحِيح (s. 78, 89,), الأَصَحّ (s. 61, 453, 456 vd.), اَلصَّوَاب (s. 311, 325, 410 vd.), اَلْحَقُّ (s. 46, 57, 68 vd.), اَلْمُخْتار (s. 34, 68, 100 vd.), قَوِيّ (s. 176), أَسْلَم (s. 308), أَضْبَط (s. 179, 308, 320 vd.), الأَنْسَب (s. 235, 336, 362 vd.), أَرْجَح (s. 287, 374), الرَّاجِح (s. 179, 297), الْيَق بالقَبول (s. 289), الْحَقِيق بالقَبول, أَدَقّ (s. 46), أَقْرَب (s. 102, 174, 343 vd.), الظَّاهِر/ظَاهِر (s. 102, 173, 336 vd.), ظَهَرَ/يَظْهَرُ (s. 43, 55, 298 vd.), الْأَظْهَرُ/أَظْهَرُ (s. 157), الْأَحْسَنُ/أَحْسَنُ (s. 32, 174, 283 vd.) veya أَوْلَى/الْأَوْلَى (s. 161, 179, 320 vd.) gibi ifadelerle tercihte bulunur. (s. 35, 49, 308 vd.)

3. İbn Hişâm'ın görüşlerini diğer nahivcilerin görüşleri ile karşılaştırıp bazen İbn Hişâm'dan yana tercihlerde bulunur (s. 201, 308, 343 vd.). Bazen de diğer görüş sahiplerinden yana tercihte bulunur. (s. 176, 179, 395, 525)

4. Farklı görüşleri aktarırken مَنْ قَالَ (s. 77, 324, 354 vd.), قَوْلُ مَنْ قَالَ (s. 35, 173, 306 vd.), بَعْضُ النَّاسِ (s. 476, 484), بَعْضٌ/اَلْبَعْضُ/بَعْضُهُمْ (s. 89, 97, 101 vd.), بَعْضُ الْشارحينَ (s. 267, 309), بَعْضُ الْعُلَمَاءِ (s. 370, 372, 373 vd.), بَعْضُ الفُضَلاء (s. 41, 71), بَعْضُ النُّحاة (s. 148, 478, 500 vd.) veya بَعْضُ المُحَقِّقين (s. 40, 205) vb. kullanım yapar.

5. Uygun görmediği görüş sahiplerini زَعَمَ (s. 311, 317, 362 vd.), غَلِطَ (s. 138), خَفِيَ (s. 71, 171), سَهَا (s. 77, 303, 315 vd.), لَغَا (s. 34) veya غَفَلَ (s. 366) gibi ifadeler ile eleştirir.

6. Uygun görmediği görüşleri aktardıktan sonra فليس بقويّ (s. 424), فليس بمعتدّ به (s. 414) veya فليس بشيء (s. 397) gibi ifaderle bunların bilimsel dayanağı olmadığını vurgular.

7. Tartışmalı konularda اِنْدَفَعَ/يَنْدَفِعُ (s. 360), لَا نُسَلِّمُ (s. 172, 226, 312 vd.), إِنْ سُلِّمَ (s. 192), لَوْ سُلِّمَ (s. 390), سَلَّمْنَا (s. 86, 88, 118 vd.), مُسَلَّمٌ (s. 64), مَقْبول (s. 67), غَيْرُ مَقْبول (s. 67), تَحَكُّم (s. 234), رُدَّ بـ (s. 474), اِمْتَنَعَ (s. 197, 312, 315 vd.), لَا يَمْنَعُ (s. 199), مَمْنُوعٌ (s. 445), اِسْتَدَلَّ/يَسْتَدِلُّ (s. 198, 334, 465 vd.), عَارَضَ (s. 198) veya نِزَاع/اَلنِّزَاع (s. 198, 201, 237 vd.) gibi münâzara ilminde kullanılan kavramlardan yer yer istifade eder.

8. Tenkit etttiği görüşlerin ardından مَنْظُور فيه (s. 162), فيه بَحْثٌ (s. 222), خَطَأ (s. 196), غَلَطٌ (s. 138), ضَعِيفٌ (s. 157, 234, 275 vd.), فَسَادٌ/فَاسِدٌ (s. 317, 429, 440 vd.), تَكَلُّفٌ (s. 317, 341, 345 vd.), بَعِيدٌ (s. 34, 408, 471 vd.), فِي غَايَةِ السُّقُوطِ (s. 513), مَرْدُود (s. 198, 199, 397 vd.) veya بَاطِلٌ (s. 407, 414) gibi kavramlar ile hata seviyesine vurgu yapar.

9. Tenkit ettiği görüşü tashih amacıyla يُمْكِنُ أَنْ يُقَالَ (s. 94), الأوْلَى أَنْ يُقَالَ (s. 66, 78, 94 vd.), المُناسب أنْ يَقُولَ (s. 200), لَوْ قِيلَ (s. 75, 390) veya اللَّهُمَّ إِلَّا (s. 371, 430, 435, 518) ifadelerini kullanır.

2.9.6. Şerhu'l-İ'râb an Kavâidi'l-İ'râb'ın farklı nüshalarına referans

Kâfiyeci, *Kavâid*'in en sağlam metnini ortaya çıkarabilmek için bazen nüsha farklılıklarına (s. 47, 49, 61 vd.) bazen nüshalardaki hatalara (s. 138) bazen de bu farklılığının anlam üzerindeki etkisine işaret eder (s. 53, 93, 266, 372, 377-378).

Kâfiyeci, nüshaları bazen "kesirun mine'n-nüseh/ekseru'n-nüsah" (s. 137, 422), bazen "kalilün mine'n-nüseh" (s. 316), birçok yerde ise "ba'zun-nüsah" (s. 47, 49, 53 vd.) ifadeleriyle kullanmaktadır.

Sonuç

Muhyiddîn el-Kâfiyeci, Arap dili ve edebiyatı başta olmak üzere, tefsir, fıkıh, kelam, hadis, tasavvuf gibi dini ilimlerin yanı sıra tarih, cedel, felsefe, astronomi, geometri gibi akli ilimlerin neredeyse tamamında kendi döneminde otorite olan bir âlimdir. Bu nedenle Memlük sultanlarının yanı sıra Fatih Sultan Mehmet'in de takdirini kazanmıştır.

Kâfiyeci, bir taraftan önemli öğrenciler yetiştirmiş diğer taraftan da Arap dili başta olmak üzere farklı birçok alanda çok kıymetli eserler bırakmıştır. Bunlardan *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*, *el-Muhtasar fi ilmi'l-eser*, *et-Teysîr fi kavâidi ilmi't-Tefsir*, *el-Muhtasar fi ilmi'l-eser*, *el-Envâr fi ilmi't-tevhîd* ve *el-Muhtasar fi ilmi't-tarih* en çok önem atfedilen eserlerdir.

Kendi döneminde ilmi otoritesi ve usulcü yönü ile temayüz etmiş olan Kâfiyeci'nin metin, şerh ve haşiye tarzında yazmış olduğu eserlerin birçoğu günümüze kadar ulaşmıştır. Ancak dil alanındaki eserleri dâhil olmak üzere çok az sayıdaki eseri tahkik ya da neşredilmiştir.

Arap dili alanında farklı eserler kaleme alan Kâfiyeci'nin en kapsamlı ve itibar gören eseri, İbn Hişâm'ın *Kavâid'ü'l-i'rab* adlı eserine yazdığı şerhtir. İbn Hişâm'ın bu eseri hacmi küçük olmasına rağmen içerdiği konular ve anlatım tarzı açısında nahivciler arasında çok rağbet görmüş ve buna bir çok şerh

yazılmıştır. Bu şerhlerin arasında en çok önem atfedilenlerden biri Kâfiyeci tarafından kaleme alınan *Şerhu'l-İ'râb an kavâidi'l-i'râb*'tır.

Çalışmamızın konusu olan *Şerhu'l-İ'râb an Kavâidi'l-İ'râb,* birçok gramerci ve biyografi yazarı tarafından Kâfiyeci'nin en kıymetli eseri ve *Kavâidi'l-İ'râb*'ın en önemli şerhi olarak zikredilmektedir.

Bu şerhi ayrıntılı bir şekilde gözden geçirdikten sonra şu değerlendirmeyi yapabiliriz:

1. Kâfiyeci, bu şerhi Kahire'ye yerleştikten sonra ilmi olgunluğa ulaştığı dönemlerde yazmıştır.

2. Kâfiyeci, bu şerhini memzûc tarzda yazmıştır.

3. Kâfiyeci, şerhinin baş tarafında eserinin adı, yazma sebebi ve şerh metodu ile ilgili bilgilendirme yapmıştır.

4. Kâfiyeci, konuları açıklamaya başlarken önce özet bilgilere yer vermiştir.

5. Kâfiyeci, *Kavâidi'l-İ'râb*'da kısaca değinilen konuları ayrıntılı olarak izah etmiş ve örneklerle açıklamaya çalışmıştır.

6. Kâfiyeci, hem *Kavâidi'l-i'râb*'daki ayet, hadis, şiir ve meselleri şerhetmiş hem de bunlara ek olarak kendisi de şevâhid zikretmiştir.

7. Kâfiyeci, şerhinde konuların anlaşılır hale gelmesi için farklı kaynaklardan alıntılar yapmıştır.

8. Kâfiyeci, *Kavâidi'l-i'râb*'ın en sağlam metnini ortaya koyabilmek için nüsha farklılıklarına değinmiştir.

9. Böyle önemli bir eserin tahlil edilmesi özelde *Kavâidi'l-i'râb*'ın anlaşılmasına, genelde ise nahiv ilminin öğrenilmesine önemli katkı sağlayacaktır.

10. Gramer tarihinin güzide isimlerinden biri olan Kâfiyeci'nin tüm eserlerinin ilmi bir metotla incelenmesi ilim dünyamıza çok önemli katkılar sunacaktır.

Sonuç olarak bu kıymetli eseri tanıtmaya gayret ettik. Çalışmamızın Kâfiyeci'nin tüm eserlerinin ilim geleneğimizdeki gerçek yerini bulması ve hakkettiği itibarı görmesine katkı sağlamasını ümit ederiz.

Kaynakça

Bağdatlı, İsmail Paşa (1955). *Hediyyetu'l-'ârifîn esmâü'l-muellifîne ve âsâru'l-musannifîn*, Beyrut: Dâru ihyâi't-turâsi'l-Arabî.

Brockelmann, Carl (1949). *Geschichte der Arabischen Litteratur (GAL)*, I-II, Leiden.

Çelebi, Kâtib. (1941). *Keşfü'z-zunûn an esâmi'l-kütübi ve'l-fünûn*. Haz. Şerafettin Yaltkaya, Kilisli Rifat Bilge. Ankara: MEB Yay.

Gökbulut, Hasan (2001). Kâfiyeci. *DİA* XXIV, 154-155. İstanbul: İSAM.

Kâfiyeci, Muhammed b. Süleyman (2019). *Şerhu Kavâ'idi'l-İrâb*. thk. Fahruddin Kabâve. Kahire: Dâru's-Selâm.

Kehhâle, Ömer Rıza (1993). *Mu'cemü'l-müellifîn*. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.

Marangozoğlu, İzzet (2020). Kâfiyeci'nin Şerhu'l-İ'râb 'an Kavâ'idi'l-İ'râb Adlı Eseri Üzerine Bazı Mülâhazalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. VII/12, 171-206. Eskişehir.

Sehâvî, Ebu'l-Hayr Şemsüddin Muhammed b. Abdurrahman (1992). *ed-Dav'ü'l-lâmi' li ehli'l karni't-tâsi*. Beyrut: Dâru'l- Cîl.

Süyûtî, Celâlüddîn 'Abdurrahmân b. Ebî Bekr (1978). *el-İktirâh fi 'ilmi usûli'n-nahv*. Nşr. Ahmet Subhi Furat, İstanbul.

Süyûtî, Celâluddîn 'Abdurrahmân b. Ebî Bekr (1979). *Buğyetü'l-vuât fi tabakâti'l-lüğaviyyîne ve'n-nühât***.** Thk. Muhammet Ebü'l-Fadl İbrahim. Beyrut: Dâru'l-Fikr.

Şevkânî (t.y.). *el-Bedrü't-tâli' bi mehâsini men ba'de'l-karni's-sâbi'*. Beyrut: Dâru'l-Marife.

Ziriklî, Hayruddîn (1969). *el-A'lâm Kāmûsu terâcim li-eşheri'r-ricâli ve'n-nisâi mine'l-'Arab ve'l-müsta'rabîn ve'l-müsteşrikîn*. Kahire.

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

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

53- Çin çeviri tarihinde Batı etkisi ve modernleşme girişimleri: "Tongwen Guan (同文館)" çeviri okulu örneği

Çile MADEN KALKAN[1]

Aylin YILMAZ ŞAŞMAZ[2]

APA: Maden Kalkan, Ç.; Yılmaz Şaşmaz, A. (2021). Çin çeviri tarihinde Batı etkisi ve modernleşme girişimleri: "Tongwen Guan (同文館)" çeviri okulu örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 892-909. DOI: 10.29000/rumelide.1032537.

Öz

Çeviri, en basit anlamıyla bir dilden başka bir dile dolayısıyla da bir kültürden başka bir kültüre yapılan sözlü ve yazılı aktarımların tümüdür. Çin'de bilinen en eski kayıtlı çeviri faaliyetleri, Zhou Hanedanı'na (周朝/MÖ 1122-221) kadar uzanmaktadır. Bu ülkenin çeviri tarihini üç aktarım sürecine ayıracak olursak, ilk aktarım Budizm'in Çin'e gelişiyle birlikte dini metin çevirileri ile başlamıştır. İkinci aktarım ise 16. ve 17 yüzyıllarda Cizvit misyonerlerin Katolikliği yayma çabalarıyla ve ağırlıklı olarak dini metinlerin yanı sıra bilimsel metinlerin de çevrilmesi ile devam etmiştir. Üçüncü aktarım ise 19. ve 20. yüzyıllarda ağırlıklı olarak Batı biliminin çevrilmesi ile gerçekleşmiştir. Böylece ülkede batılılaşma ile eş anlamlı hale gelen bir modernleşme sürecinin başladığı yaygın olarak kabul edilir. Afyon Savaşları'nda aldığı yenilgilerin de etkisiyle Çin bu süreçte büyük bir uyanış geçirmiş, gelenekselci özünü kaybetmeden Batıdan sadece bilimi geliştirme anlamında faydalanabilmek için çeviriye daha fazla önem vermiştir. Bu doğrultuda hükümet, kendi çevirmenini yetiştirmek ve iki dil bilen kaliteli memur ihtiyacını karşılamak için 1862 yılında "Tongwen Guan (同文館)" çeviri okulunu kurmuştur. Çalışmanın amacı; çeviri deyince akla ilk gelen Batı dünyasının yanı sıra Doğu'yu da Çin üzerinden inceleyip ele alarak, çeviribilim alanına Doğu'dan bir örnekle katkı sağlamaktır. Çalışmada veri toplamak amacıyla China Academic Journals (CNKI) veri tabanı ve açık kaynaklardan elde edilen bilgiler ve bu alanda yazılmış kitaplar kullanılarak uzun Çin tarihi içerisinde çevirinin rolü incelenmiştir. Bu doğrultuda Çin'de çevirinin, ülkenin geleneksel dünya algısı ve bazı hükümet politikaları çerçevesinde olumlu anlamda şekillendiği gözlemlenmiştir. Günümüzdeki modern Çin, ülkenin Batı liderliğindeki bir dünya sisteminde kendi yolunu bulup, fırsatlarını keşfetmesiyle mümkün olmuştur.

Anahtar kelimeler: Çin, çeviribilim, çeviri tarihi, Tongwen Guan (同文館), çeviri okulu

Western influence and modernization attempts in Chinese translation history: the example of "Tongwen Guan (同文館)" translation school

Abstract

Translation, in its simplest sense, is all of the verbal and written transfers from one language to another. The earliest known recorded translation activities in China date back to the Zhou Dynasty (周朝/1122-221 BC). If we divide the translation history of this country into three transmission

[1] Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Çince Mütercim Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), cile.maden@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4736-7101 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.10.2021-kabul tarihi: 20.11.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032537]

[2] Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Çince Mütercim Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), aylin.yilmaz@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7863-4140

processes, the first transmission started with the arrival of Buddhism in China. The second transmission continued with the efforts of Jesuit missionaries to spread Catholicism in the 16th and 17th centuries. The third transfer took place mainly by the translation of Western science in the 19th and 20th centuries. Thus, it is widely accepted that a modernization process has begun in the country, which has become synonymous with westernization. With the effect of the defeats in the Opium Wars, China had a great awakening in this process and gave more importance to translation in order to benefit from the West only in terms of developing science without losing its traditionalist essence. In this direction, the government established the "Tongwen Guan (同文館)" translation school in 1862 to train its own translators and to meet the need for qualified bilingual officials. The aim of the study is to contribute to the field of translation studies by examining and addressing the East through China. In order to collect data in the study; CNKI database, open sources and books written in this field were used. In this respect, it has been observed that translation in China is shaped positively within the framework of the country's traditional world perception and some government policies.

Keywords: China, translation studies, translation history, Tongwen Guan (同文館), translation school

Giriş

Çin'de bilinen en eski kayıtlı çeviri faaliyetleri, Zhou Hanedanı'na (周朝/MÖ 1122-221) kadar uzanmaktadır. Zhou Li (周禮) ve Li Ji (禮記) olarak bilinen Konfüçyüs klasiklerinden ikisinde, çevirmenler adına yalnızca resmi unvanları ve pozisyonları kaydetmekle kalınmamış, aynı zamanda çevirinin kökeni de şu ifadelerle açıklanmıştır:

> "Ülkenin farklı bölgelerinde yaşayan insanlar birbirlerinin dillerini anlayamadılar. Onların beğenileri, ihtiyaçları ve arzuları farklıydı. Görevleri bu insanların fikirlerini anlamak, beğenilerini ve ihtiyaçlarını iletmek olan görevliler vardı. Bu memurlar doğuda "ji (寄)", güneyde "xiang (象)", batıda "didi (狄鞮)" ve kuzeyde "yi (譯)" görevlerinde bulundular (Ruan, 1980: 899)."[3]

> "Xiang Xu'nun (象胥) görevleri, Man (蠻), Yi (夷), Min (閩), He (貉), Rong (戎) ve Di (狄) kavimlerinden elçileri karşılamak, onlara imparatorun sözlerini iletmek ve açıklamaktı, böylece bu devletlerle uyumlu bir ilişki sürdürüldü. Bu devletlerin elçileri veya başkanları imparator ile görüşmeye geldiklerinde, Xiangxu protokole katılır, diplomatik dili kullanarak, onlar adına tercümanlık yapardı (Ruan, 1980: 1338)."[4]

1911 yılındaki 4 Mayıs Hareketi'nden (五四運動/1919) önce Çin çeviri tarihinde önemli üç çeviri dönemi olduğu kabul edilmektedir. Bu dönemlerden birincisi Budizm'in Çin'e girişiyle başlamaktadır. Bu süreçte çeviri vasıtasıyla Budist fikirler yavaş yavaş Çinliler arasında kabul görmeye başlamıştır. Yani, ilk çeviri patlaması Çin'in parçalanma döneminde[5] Budist rahiplerin Budizm'in devasa klasiklerini Çinceye çevirmeleri ile başlamıştır. Budist çeviri faaliyetleri Tang (唐朝/ 618-907) ve Song (宋朝/ 960-1279) Hanedanlarına kadar sürmüştür. Dönemin çevirileri ağırlıklı olarak dini metinlerden oluştuğundan, çevirmenler için: "1. Budist öğretilere sadık olmak, 2. Hedef kitle inananlarına fayda sağlamak, 3. Meşhur olmak için tercüme yapmak yerine Budist öğretinin tercümesine odaklanmak (Ma, 1984: 45)" gibi belli kurallar belirlenmiştir. Bu dönemin en önemli tercümanları arasında An Shigao (安世高/ 148-170), Dharmaraksa (竺法蘭/ 232-309), Dao An (道安/ 312 ya da 314-385), Kumarajiva (鳩摩

3 五方之民，言語不通，嗜欲不同。達其志，通其欲：東方曰寄，南方曰象，西方曰狄鞮，北方曰譯。

4 象胥掌蠻、夷、閩、貉、戎、狄之國使，掌傳王之言而諭說焉，以和親之。若以時入賓，則協其禮，與其辭，言傳之。

5 Altı Hanedan Dönemi (六朝/ 220-589) olarak da bilinen bu dönem, Han Hanedanı'nın dağılması, Sui Hanedanı'nın kurulması arasında geçen dönemdir. Bu dönemde ilk olarak San guo, Wei (220-265), Shu (221-263), Wu (229-280) daha sonra Batı Jin (MS265-316), Doğu Jin (MS317-420), son olarak da Kuzey ve Güney Hanedanları (MS420-588) yönetime gelmiştir.

羅什/ 350-409) ve Xuanzang (玄奘/ 602-664) yer almaktadır. Budist eserlerin tercümesi, Çin'in başlıca dinlerinden biri haline gelen Budizm'in yayılmasına katkıda bulunmuştur.

Cizvit misyonerlerin 16. ve 17. yüzyıllarda Katolikliği yaymak ve bilimi öğretmek için Çin'e gelmeleriyle ikinci çeviri patlaması dönemi yaşanmıştır. Yaklaşık 200 yıl süren bu dönem, Batı dünyasında bilimin önem kazandığı bir dönem olarak bilinmektedir. Bu süreçte hükümetin ve Çin halkının kabulünü kazanmaya çalışan Cizvit misyonerler, Batı bilimini tercüme yoluyla tanıtmayı seçmişlerdir. Bilimsel eserlerin çevirileri modern Çin tarihine damga vurmuştur. Bu iki yüzyıl boyunca en dikkat çekici başarılar, matematik, geometri ve astronomi gibi temel bilimlerin tanıtılmasıyla kazanılmıştır (Xiong, 1994).

20. yüzyıl başı geç dönem Qing (清朝/ 1636-1912) Hanedanı'na gelindiğinde Çin, Sanskritçe yazıların çevirileri, Batı bilim ve teknoloji kitaplarının çevirilerinin ardından 16. yüzyıldan itibaren Batılı misyonerler tarafından başlatılan çevirilerle, 3000 yıllık tarihinde çeviri faaliyetlerinin üçüncü zirve dönemine tanık olmuştur. Yaşanan bu gelişmelerin tümü, Çin kültür ve zihniyetini derinden değiştirerek Çin üzerinde büyük bir etki yaratmış olsa da, geç dönem Qing çeviri patlaması çeşitli özellikleriyle diğerlerinden ayrılmaktadır. İlk olarak, bu süreçte üretilen çeviri kitapların miktarı, tartışmalı bir şekilde, Çinliler tarafından yazılan kitapların miktarını aşmıştır. Geleneksel Çin kurgusunda uzmanlaşmış Çinli bilim insanı A Ying'in (阿英) yaptığı bir tahmine göre, 1875-1911 yılları arasında 600'den fazla yabancı eser çevrilip yayınlanmış ve toplam eserlerin neredeyse üçte ikisini çeviri eserler oluşturmuştur. Ayrıca toplam 1170 eserden 618'inin siyasi ve eğitici romanlardan polisiye ve bilim-teknoloji romanlarına kadar uzandığı belirtilmektedir (1957: 65).

İkinci olarak, bu süreçte çeviri faaliyetleri hem devlet destekli hem de piyasa odaklı olmuştur. Çin'in İkinci Afyon Savaşı'nda (1856-1860) başarısız olması, Qing yetkililerinin eğitim ve siyasi sistemlerdeki reformlarının başlangıcına işaret etmektedir. İki dil bilen yetkililerin eksikliğinden yakınan Qing merkezi hükümeti, 1862 yılında Pekin'de ilk tercüman eğitim okulu olan "Tongwen Guan (同文館/ Birleşik Öğrenme Okulu)"ı kurmuştur. Qing yetkililerine dış ilişkilerle ilgili temel bilgileri sağlamak için, bu okulun öğretmen ve öğrencileri tarafından çoğu uluslararası hukuk ve Batı ülkelerinin tarihlerine ait 200'den fazla kitap çevrilmiştir. Dönemin çevirmenleri özellikle, matematik, fizik, kimya, astronomi, jeoloji, mineraloji, askeri teknoloji üzerine odaklanmışlardır. Devlet destekli çevirilere ek olarak, gelişen özel yayınevleri, çevirmenleri finansal olarak destekleyerek Batı edebiyatının çevirisinin gelişmesini de büyük ölçüde kolaylaştırmışlardır. Guangzhou (广州) ve Shanghai (上海) gibi liman şehirlerindeki hızlı ticarileşmeyle birlikte, şehir sakinlerinin okuma ihtiyaçlarını karşılamak için gazete ve dergiler de yayınlanmaya başlamıştır. Batı edebiyatının çevirileri edebi dergilerin her sayısında tam anlamıyla yer almış, bazıları ise sadece çeviri eserler yayınlamışlardır (A, 1955: 187).

Üçüncü olarak, geç Qing döneminde Batı edebi çevirilerinin gelişimi, Çin milliyetçiliğinin yükselişiyle eş zamanlı olmuştur. Benedict Anderson'un gözlemlerini temel aldığı Avrupa uluslarının aksine Çin, geniş toprakları, farklı etnik kökenleri ve uzun kültürel geçmişi olan birleşik bir imparatorluk olarak kalmıştır. Geleneksel Han Çinlilerinin görüşüne göre, orta ülke anlamına gelen Zhongguo/ 中国 (Çin), coğrafi olarak dünyanın farklı topluluklarıyla çevrili en medeni merkezidir. Başka bir halkın konumu, Han Çin kültürüne ne ölçüde asimile olduklarına göre değerlendirilmiştir. Bu Çin-merkezciliği fikri, ölmekte olan Qing İmparatorluğu 19. yüzyılda Avrupalı sömürgecilerle karşı karşıya gelene kadar ciddi bir meydan okumayla karşılaşmamıştır. Çin kimliğinin krizi, birçok Çinliyi, farklı milliyetçilik türleri oluşturan etnik veya kültürel bir duruştan yeni kimlik kaynakları bulmaya zorlamıştır. Bu geçiş döneminde ise çeviri önemli bir rol oynamıştır.

Tongwen Guan, kırk yıllık varlığı boyunca ve özellikle 1863-1898 yılları arasında ortalama 18.680 tael gümüşle, Qing hükümetinden istikrarlı bir fon sağlamayı başarmıştır. Bütçe 1898 yılında 34.894 tael ile zirveye ulaşmıştır ki bu Pekin'i korumaktan sorumlu bir ordu olan shenji ying 神機營 (Pekin Kara Kuvvetleri) tarafından alınan bütçeye neredeyse eşdeğerdir (Su, 1985: 29-30). Başlangıçta sadece yabancı diller ve Konfüçyüs klasikleri üzerine dersler veren okul, daha sonra müfredatını modern bilimleri de içerecek şekilde genişletmiştir. Ancak, donanımına ve yenilikçi müfredatına rağmen okul, dış ilişkiler alanında uzman sağlama hedefini gerçekleştirememiştir. Su Jing'in hesaplamasına göre, 1879 yılında altı Çin elçiliğinde sadece on altı Tongwen Guan öğrencisi çalışmış; bu sayı, Çin elçiliklerinin sayısının neredeyse iki katına çıktığı 1898'de ise sadece on dokuza yükseltilebilmiştir (1985: 74).

Pek çok bilim insanı, Tongwen Guan'ın Çin'in modernleşmesi için yeni yetenekleri yetiştirmedeki başarısızlığını, Çinli aydınların Batı'ya, özellikle de onun bilim ve teknolojisine yönelik olumsuz tutumları ile açıklamaya çalışmıştır. Li Xinran (2015), Ding Zhiwei ve Chen Song (1995), metinsel çalışmalara öncelik veren Konfüçyüs geleneğinin, Çinli aydınların Tongwen Guan tarafından sağlanan bilimsel ve teknolojik eğitimi benimsemesini engellediğine inanmışlardır (182 & 86). Jia Yongtang ise Tongwen Guan'ın başarısızlığının izini, geç Qing döneminde aydınlar arasında ortaya çıkan bir yabancı düşmanlığına kadar takip etmiştir (2001: 33-34). Öte yandan Knight Biggerstaff daha makul bir şekilde, bu entelektüel atmosferin, yeterli öğrenci adayı bulamayan okul için ölümcül bir kabul krizi yarattığını savunmuştur (1961: 140-152). Gerçekten de, yabancı düşmanlığı duygusu, bilim ve teknolojiye yönelik küçümseme dönemin Çin'inde gerçektir ve Tongwen Guan'ın gelişimini etkilemiştir. Bununla birlikte, bu yaklaşımın altında, şimdi yeniden incelenmekte olan bir varsayım, hareketsiz bir Çin ile ilerici Batı arasındaki ideolojik farklılığın, birincinin ikincisinin bilim ve teknolojisini benimsemesini engelleyen en büyük engel olduğu varsayımı yatmaktadır. Son araştırmalar, Çin-Batı ve Konfüçyüsçü-bilimsel eğitim arasındaki ikiliğin, modern Çin'in yörüngesini tartışmak için bir çerçeve olarak itibarını kaybettiğini göstermektedir. Çinli okuryazarların bilim ve teknolojiye ilgisiz olduğu varsayımına, Benjamin A. Elman'ın, erken ve geç Qing döneminde aydınların astronomik ve matematiksel çalışmalara olan ilgisinin, kanıtsal bilime doğru entelektüel dönüşün bir sonucu olarak yeniden canlanmasına ilişkin çalışmasıyla meydan okunmuştur (1990: 37-85). Cizvitlerin Ming takviminin revizyonuna yaptıkları önemli katkı, aynı zamanda, Çin geleneğinin önemli bir parçası olarak Batı biliminin başarılı entegrasyonunu göstermeye hizmet etmektedir (Elman, 2005: 61-68). Yine de Çin-Batı karşıtlığı, Ming takviminin revizyonunu engellemeyen ideolojik farklılığın neden Tongwen Guan'ın gelişimi için çözülemez bir engel haline geldiğini açıklamakta başarısız olmaktadır.

Tongwen Guan'ın sınırlı başarılarını açıklamak için Çin-Batı ikilemini kullanmak: dış faktörlerin okul üzerindeki etkisine çok fazla vurgu yapılması, okulun yapısına ve fiili işleyişine yeterince dikkat edilmemesi gibi istenmeyen bir sonuca yol açmıştır. Bazı bilim insanları, bu kör noktayı önceki çalışmalarda fark etmişler ve bu nedenle de okulu incelerken kurumsalcı bir yaklaşım benimsemeye başlamışlardır. Örneğin Chen Xiangyang (陳向陽), *Wanqing jingshi Tongwen Guan yanjiu (晚清京師同文館研究)* isimli çalışmasında, okulun kırk yılı aşkın süredir yaptığı bir dizi örgütsel reformun olumlu bir değerlendirmesini sunmuş ve okulun kademeli olarak modernize edildiği sonucuna varmıştır (2004). Bu yaklaşım, Çin ile Batı arasındaki ideolojik eşitsizliğin etkisinin olası abartılmasından kaçınarak, Tongwen Guan'ı incelemek için yeni bir bakış açısı sunmuştur. Chen'ın Tongwen Guan'ın övgüye değer çabalarını anlatan anlatımı ise merak uyandıran bir soruyu gündeme getirmiştir: Neden üstlenilen tüm kurumsal yenilikler sonunda istenen sonuçları üretemedi?

Konunun daha iyi anlaşılması için Tongwen Guan ile Zongli Yamen (總理衙門 /Tüm Uluslardan Sorumlu Qing Ofisi, dış politikadan sorumlu organ) arasındaki etkileşimin derinlemesine tartışılması gerekmektedir. Bu çalışma, okulun Zongli Yamen'in kuklası olduğu (Lü & Zhang, 1988: 94) şeklindeki eski varsayımı kabul etmek yerine, 1867'de karşılaştığı ve reformları başlatmasını sağlayan başarısızlıktan sonra okulda ortaya çıkan, aşağıdan yukarı Çin'in modernleşmesi yolunda ihtiyaç duyulan personeli üretmek için fırsatlar yaratan kurumsal dinamik biçimini ele almaktadır. Çalışma sonucunda, reformların umut verici sonuçlarının ne yazık ki Tongwen Guan'ın kurumsal zayıflığı ve Çin'in Birinci Çin-Japon Savaşı'ndaki yenilgisini izleyen siyasi durum tarafından kısıtlandığını iddia etmeye devam edilmektedir.

Tongwen Guan'ın kuruluşu

Çin'in Birinci ve İkinci Afyon Savaşlarında (1839-1842 ve 1856-1860) aldığı acı yenilgi ve Taiping İsyanı'nın (1851-1872) bastırılmasında sergilenen Batı silahlarının muazzam gücü, bazı ileri görüşlü okuryazarları Batılıların askeri teknoloji üstünlüğüne ikna etmiştir. Bu nedenle aydınlar, Çin'i güçlendirmek için Batı bilim ve teknolojisini benimsemeyi savunmuşlardır. Ancak bunu yaparken Çin'in siyasi veya sosyokültürel yapılarını değiştirme niyetinde olmamışlardır. Sonuç olarak, bu aydınların çabaları, 19. yüzyılın ikinci yarısında, Feng Guifen'in da iddia ettiği gibi, karakteristik doktrinleri Çin öğrenimini desteklemek için Batı bilgisini benimsemek olan "Kendi Kendini Güçlendirme Hareketi" olarak adlandırılan bir dizi kurumsal reforma dönüşmüştür (1967: 57). Batı bilgisini ithal etme ihtiyacı, Qing hükümetinin Afyon Savaşları'ndan sonra açılan antlaşma limanlarında yabancı devletlerle iletişimindeki artışla birleştiğinde, daha önce Uzak Bölgelerin İdaresi Kurulu Bakanlığı tarafından ele alınan dış ilişkilerle ilgilenmek için bir devlet kurumu kurma ihtiyacını gündeme getirmiştir. Prens Gong olarak da bilinen Yixin (奕䜣 /1833-1898), 13 Ocak 1861'de Qing Çin'inde dışişleri bakanlığına eşdeğer olan Zongli Yamen'in kurulmasını önermiş ve Mart 1861'de kuruluşunu onaylamıştır.

Zongli Yamen'in kurulmasını öneren yazısında Yixin, Çin'deki mütercim-tercüman eksikliğinden kaynaklanan iletişim sorunlarını çözmek için bir yabancı dil okulu kurma fikrini anlatmıştır. Yeni okulda dil öğretmek için Shanghai ve Guangdong'dan İngilizce ve Fransızca konusunda uzmanlığı olan dört Çinli eğitmenin işe alınmasını önermiştir (Jia, 1970: 17). Onun önerisinde açıklanan okul 1862'de asıl olarak Tongwen Guan ismiyle kurulmuş ve ilk dersleri İngilizce olarak verilmiştir. Daha sonra Fransızca, Rusça ve Japonca da müfredata eklenmiştir. Aslında Yixin, 1708'de kurulan bir devlet enstitüsü olan Qing'in Rus Dil Okulu'nu modellemiştir. Tongwen Guan'ın altı ilkesini formüle ederken de Rus Dil Okulu'nun politikalarına atıfta bulunmuştur: 1) 15 yaşın altındaki Mançu öğrencilerini kabul etmek; 2) hükümetin doğrudan denetimi altında faaliyet göstermek; 3) aylık, üç aylık ve yıllık incelemeler yapmak; 4) seçkin öğrencilere resmi rütbeler vermek ve mevcut hükümet boşluklarını doldurmalarına izin vermek; 5) sırasıyla Konfüçyüs klasiklerini ve yabancı dilleri öğretmek için Han Çinli ve yabancı eğitmenleri işe almak ve 6) öğrencilere aylık üç tael gümüş ödeneği sağlamak (Bao, 1971: 29-35).

Tongwen Guan'ın işleyişi, bazı ayrıntılarıyla Rus Dil Okulu'nunkinden farklılaşmıştır. Okul, Zongli Yamen tarafından yönetilip finanse edilmiştir. Zongli Yamen'in ana gelir kaynağı da gümrük gelirlerinden geldiğinden, 1861 ve 1911 yılları arasında Çin İmparatorluğu Deniz Gümrük Hizmetleri genel müfettişi Robert Hart (1835-1911), özellikle Tongwen Guan'ın gelişimi üzerinde büyük bir olumlu etki yaratmış ve okulda personel maaşları, işe alımlar, sınavlar vb konularda söz sahibi olabilmiştir.

Bu farklılıklara rağmen, Tongwen Guan'ın yönetmeliğinde, Rus Dil Okulu'ndan miras aldığı temel yapı değiştirilmemiştir: hükümet tarafından sıkı bir şekilde kontrol edilmiş ve neredeyse hiçbir kurumsal

bağımsızlığı olmamıştır. Daha da önemlisi, müfredatında sadece yabancı dil kursları ve Konfüçyüs klasikleri öğretildiği için Rus Dil Okulu'nun bir kopyasından başka bir şey olamamıştır. Bu nedenle, başlangıçta, Kendini Güçlendirme Hareketi savunucuları tarafından kurulan en eski devlet okulu olan Tongwen Guan, Çin'de zaten var olan mesleki yabancı dil okullarının yalnızca bir kopyası olmuştur. 1869'a kadar okulun örgütsel dinamik değişimi, prototipinden önemli ölçüde farklı olan modern bir okula dönüşebilecek şekilde olmamıştır.

Öklid çevirisinin tamamlanması (1865)

On dokuzuncu yüzyıl Çin'inin eğitim reformlarını teşvik eden yetkililerinden belki de en göze çarpanı Zeng Guofan (曾国藩 / 1811-1872)dır. Taiping İsyanını bastırmada etkili bir general olan Zeng, reform hareketine de katılmış olan bir bilim insanıdır. Zeng, isyancılara karşı yürüttüğü seferin sonuna doğru, orduda emrinde çalışan bilgin Li Shanlan'la (李善蘭/ 1810-1882) yakınlaşmıştır. Bu süreçte Li, Zeng'dan "matematikçiler için vazgeçilmez" ve "basılmazsa kaybolacak" olan bir kitabın basımına sponsor olmasını istemiştir. Bu kitap, Öklid'in *Elementler*'inin tamamlanmış bir çevirisidir. Ming Hanedanından Xu Guangqi (徐光啓/1562-1633), Matteo Ricci'nin yardımlarıyla *Elementler*'in ilk altı bölümünün diktelerini kopyalamış olsa da, çalışma yüzyıllar boyunca eksik kalmıştır. 1851'de Li, son dokuz bölümün çevirisini bitirmek için Alexander Wylie ile birlikte çalışmıştır. Çalışmaları Sung-kiang'da yayınlanmış, ancak kısa süre sonra isyan sırasında tahta baskı blokları yakılmıştır. Daha sonra Li, bu kitabı yeniden basmak için Zeng'dan yardım istemiştir (Nanqiu, 2006: 258-260).

Taiping İsyanının çatışmaları sırasında Zeng, yabancı paralı askerlerin kullandıkları silahların etkinliğine tanık olmuş ve onları üretebilecek teknolojiye karşı bir hayranlık geliştirmiştir. Savaş sanatıyla doğrudan ilgili olduğu için de Çin okullarında Batı biliminin araştırılmasının aktif bir destekçisi olmuştur. Zeng, *Elementler*'in ilk Çince baskısında Ricci'nin önsözünü okuduğunda, matematiğin önemine ilişkin umutları kuşkusuz doğrulanmıştır. Ricci bu önsözünde, pratik bir bilim olarak aritmetiği ayırt ederek, astronomi, takvim yapımı, tıp, coğrafya ve ticaret alanlarında geometrinin Çin toplumu için önemini belirtmektedir. Özellikle, askeri işlerin yürütülmesinde geometrinin gerekliliğini şu ifadeleriyle vurgulamıştır:

> "Askeri işler bir ulusun en önemli birimidir, çünkü ulusun güvenliği onlara bağlıdır... Bu nedenle, bilgili ve cesaretli bir general, her şeyden önce geometri bilgisine sahip olmalıdır, aksi takdirde bilgisi ve cesareti pratik değerden yoksun olacaktır (Peake, 1932: 7)."

Ricci daha sonra önsözünde, küçük bir ulusun generalinin, geometri bilgisini kullanarak daha büyük bir ulusu nasıl fethettiğine dair de bir örnek vermiştir.

Zeng, Öklid'in *Geometri Öğeleri*'nin gözden geçirilmiş bir baskısının, 1865'te Nanjing'deki (南京) karargahından yayınlanmasını emretmiştir. Ricci, Xu, Wylie ve Li tarafından yazılan çevirilerde yer alan önceki önsözlere Zeng, Çin'deki geçmiş matematik eğitimiyle ilgili görüşlerini sunduğu kendi önsözünü eklemiştir:

> "Geleneksel matematiğimize göre, her bölüm adını belirli (pratik) bir işlevden alır. Öğrencilerin hepsi problemlerini çözerken bu kurallara uyarlar. Ancak hayatları boyunca matematiği sadece nasıl yapılacağını bilerek kullanırlar, neden yapıldığını bilerek değil. Bu nedenle matematiği çok zor bir konu olarak görüyorlar çünkü kafaları karışıyor, yöntemi biliyorlar ama ilkelerini bilmiyorlar... Öte yandan Öklid'in *Geometrisi* yöntemle değil, ilkelerle ilgileniyor (Peake, 1932: 5)."

Matteo Ricci'nin geometriyi ilk dikte etmesinin üzerinden geçen iki yüzyıl içinde, diğer misyonerler de başka bilimsel çalışmaları Çinceye çevirmişlerdir. Ancak, bunlardan yalnızca on iki tanesi matematikle

ilgili olup, hiçbiri Öklid'i tamamlamamıştır (Cordier, 1901). Kısacası, Çin'in entelektüel ikileminin en kritik döneminde, imparatorluğun ünlü ve geniş çapta takdir edilen bir yetkilisi olan Zeng, tüm Batılı matematik çalışmalarının en etkilisinin yayınlanmasını onaylamıştır. Onun bu eylemi, reform savunucularının ve özellikle matematiksel çalışmaların savunucularının güçlendirilmesini sağlamıştır.

Tongwen Guan'daki astronomi ve matematik bölümleri (1865)

Kendi Kendini Güçlendirme Hareketi'nin ilk yıllarında Çin, fazla miktarda satın alınan Batı tarzı silah üretim makinelerinin kurulduğu Jiangnan Arsenal ve Foochow Deniz Koleji[6] gibi bir dizi devlete ait silah üretim kuruluşu kurmuştur. Kendi Kendini Güçlendirme Hareketi'ni savunanlar kısa sürede Batı silahlarına sahip olmanın Çin'i güçlendirmek için tek başına yeterli olmadığını anlamışlar ve Batı bilimi ve teknolojisi ile kendi makine ve mühimmatlarını üretmenin anahtarına hâkim olmak istemişlerdir (Bao, 1971: 3-4). Bu doğrultuda yabancıların eğitmen olarak işe alındığı Foochow Deniz Koleji gibi yeni okullar kurmuşlardır. Bu aydınların reforma edilmiş gündemleri, Tongwen Guan'a ilişkin vizyonlarını da etkilemiştir. Deneyimli bir hükümet yöneticisi olan Feng Guifen (馮桂芬), bu yeni okulun konseptlerini kabul etmiş, ancak müfredatın matematiği içerecek şekilde genişletilmesini istemiştir (1885: 38). 1863 yılının Haziran ayında, tanınmış bir memur olan Li Hongzhang (李鴻章/ 1823-1901) da, Tongwen Guan'ın kurulmasını desteklemiş ve benzer bir okulun Shanghai'da da açılmasını istemiştir. Onun bu isteği, anıtında sekreteri Feng Guifen tarafından kaleme alınmış ve matematiksel çalışmaların gerekliliğine ilişkin her iki adamın duyguları şu ifadelerle birleşmiştir: "Batılı bilim insanlarının silah yaptıklarında, referans olarak matematiği kullandıklarını öğrendim." Bu anıta yanıt olarak, benzer dil okulları Shanghai (1863), Kanton bölgesi (1864) ve Fuzhou'da (1866) kurulmuştur. Bu okullar, hükümetin modern eğitime yönelik ilk girişimlerini temsil etmiştir.

Tongwen Guan'ı Batı bilim ve teknolojisini Çin'e tanıtmanın bir aracı olarak gören Yixin de 11 Aralık 1866'da ona bir Astronomi ve Matematik Bölümü eklenmesini şu ifadelerle önermiştir:

"Batı'nın makineleri, vapurları, ateşli silahları ve askeri taktiklerinin hepsinin kaynağı matematik bilimindedir. Şimdi Shanghai'da ve başka yerlerde buharlı gemilerin inşasına başlandı; ama korkarız ki, yüzeysel bir bilgiyle yetinirsek ve işin aslına inmezsek, bu tür çabalar sağlam bir başarı sağlamayacaktır... Eğer matematiksel hesaplamaların, fiziksel araştırmaların, astronomik gözlemlerin, motorların inşasının, suyollarının mühendisliğinin gizemlerinde ustalaşabilirsek, imparatorluğun gücünün istikrarlı büyümesini sadece ve sadece bununla sağlayabiliriz (Papers Relating to Foreign Affairs, 1867/ 1868: 473-474)."

28 Ocak 1867'de Yixin bilimsel çalışmalar için yeni bir öneride bulunmuştur. Bu daha ayrıntılı önerisinde, Batı biliminin köklerini gerçekten eski Çin matematiğinden ödünç aldığını, dolayısıyla bu bilimi öğrenmenin yabancı bilgisinin edinilmesi olmayacağını açıklayarak saraydaki milliyetçi kesimin boşuna gurur yaptığını ileri sürmüştür (Peake, 1932: 4). Yixin'in bu açıklaması günümüzde, "Xixue Zhongyuan(西学中源)" olarak adlandırılan, "Batı biliminin Çinli kökenleri" iddiasına denk gelmektedir. Böylece Yixin, dönemin Çin'inde Batı bilimine karşı olanları, bilimin aslında sadece Batı'ya ait olmadığını, köklerini Çin'in eski metinlerinden aldığını ileri sürerek ikna etmeye çalışmıştır. Ayrıca önerisinde, saltanatı sırasında matematik çalışmalarını teşvik eden İmparator Kangxi (康熙帝/1662-

[6] Fuzhou veya Mawei Arsenal olarak da bilinen Foochow, Qing İmparatorluğu tarafından Kendi Kendini Güçlendirme Hareketi kapsamında kurulan birkaç tersaneden biridir.

1723) ve Öklid'in *Elementler*'inin tamamlanmış bir çevirisini henüz yayınlamış olan Zeng Guofan'ı, matematiğin babaları olarak imparatorluğun iki kahramanı şeklinde göstermiştir.

Yixin, İngilizce, Fransızca ve Rusça bölümlerinden farklı olan iki yeni bölüm için bir dizi kabul politikası tasarlamıştır. Yeni bölümlere kabul edilme sadece genç Mançu öğrencileriyle sınırlı tutulmamış, aynı zamanda Hanlin Akademisi'nde veya Pekin dışında eyalet sivil sınavını geçen veya İmparatorluk Akademisi'ne kayıtlı olan 20 yaş üstü Mançu veya Han Çinlilerini veya her ikisinde de çalışan düşük rütbeli memurları da içermiştir (Bao, 1971: 44-48). Yixin ayrıca bu öğrenciler için yeni bir müfredat belirlemiştir. Bunların yabancı dil okumak zorunda olan diğer bölümlerdeki öğrencilerin aksine, özellikle astronomi ve matematik üzerine yoğunlaşmalarına olanak sağlanmıştır (Bao, 1971: 48). Bu doğrultuda yeni politikalarla daha yetenekli öğrencileri işe almak amaçlanmıştır. 1866'da Yixin, Klasik Çincede henüz akıcı olamayan genç Mançu öğrencilerini hem yabancı dilleri hem de bilimsel konuları öğrenmek için okula kaydettirmenin zorluğunu fark etmiştir. Bu nedenle de umutlarını zaten konuda ustalaşmış olan diğer öğrencilere bağlamıştır.

Yixin'in önerisi, bir Shandong Eyaleti Denetçisi olan Zhang Shengzao (張盛藻/1819–1896) ve bir Hanlin Akademisi Başkanı ve önde gelen Neo-Konfüçyüsçü bilgin olan Woren (倭仁 /1804-1871) tarafından kısa sürede Tongwen Guan'ın ulusal boykotuna tırmanan protestolara yol açmıştır. Bu iki milliyetçi aydın okula üç konuda saldırmışlardır. İlk olarak bilim ve teknolojinin Çin'i güçlendirmek için çok da önemli olmadığını savunmuşlardır. Yixin astronomi ve matematiği Batı'nın Çin üzerindeki askeri üstünlüğünün anahtarı olarak görürken, Zhang ve Woren güçlü bir devletin sırrının sadece Konfüçyüs klasiklerinde bulunabileceğine inanmışlardır (Bao, 1971: 15-16). Ayrıca Woren, yeni matematik ve Batı ile olan ilişkisine dair şüphelerini dile getirmiş ve böyle bir eylemin tehlikelerine karşı imparatora şu ifadelerle uyarıda bulunmuştur:

> "Altı sanattan biri olan matematik, gerçekten de Âlimler tarafından şer'î hükümde belirtildiği gibi öğrenilmeli ve değersiz bir konu olarak görülmemelidir. Ama kölenizin bakış açısına göre astronomi ve matematik çok az işe yarar. Bu konular Batılılar tarafından düzenli çalışmalar olarak öğretilecekse tehlike büyük olacaktır... Kulunuz, milleti kurmanın yolunun, kuvvet ve düzene değil, hak ve adalete önem vermek olduğunu öğrenmiştir... Astronomi ve matematik öğretilecekse, kapsamlı bir araştırma ile bu teknikte ustalaşmış biri bulunmalıdır. Neden barbarlarla[7] sınırlı ve neden barbarlardan öğrenmek gerekiyor (IWSM 47, 1929/1931: 24)?"

İmparator Yixin, Zongli Yamen üzerinden onların bu görüşlerini adeta çürüten cevaplar vermiştir. Yixin, onlara geçmişte yabancıların elinde maruz kaldığı aşağılanmaları hatırlatmıştır. Başkent tehlikedeyken şahit olduğu durumu "âlimler ve memurlar ya ellerini kollarına koyarak ayağa kalktılar ya da şaşkınlık içinde kaçtılar" ifadeleriyle anlatmıştır (Clyde & Beers, 1966: 153). Yixin konuşmasına yabancıların gücünü açıklayarak devam etmiştir:

> "Yabancıların zafer elde etmek için başvurdukları başlıca araç, her şeyden önce buharlı gemi ve ateşli silah kullanmaktır. Avrupalılar ateşli silahlar yaparken ne kadar sermaye kullandıklarını umursamadıklarından ve ateşli silahların kökleri astronomi ve matematikte olduğundan, böylece silahları akıllıca kullanabilir ve harika bir şekilde hedefi vurabilir duruma gelmişlerdir... Diğer görevlilerimizin hepsi de akıllı üretim yöntemlerinin matematikle başlaması gerektiği konusunda hemfikirdirler... (IWSM 48, 1929/1931: 2)"

Zhang ve Woren'in görüşleri genellikle Çinli aydınlar arasında bilim ve teknolojiye yönelik mevcut bir küçümsemeyi temsil ettiği şeklinde yorumlanmıştır. Konfüçyüs klasiklerinin incelenmesinde bilimsel ve teknolojik konulara gerçekten öncelik vermiş olsalar da, bu onların ikincisine ilgi duymadıkları veya

[7] Çinliler kendilerinden olmayan tüm devletleri ve vatandaşlarını "yabancı, el" anlamında "barbar" kelimesi ile ifade etmişlerdir.

okul müfredatına dâhil edilmelerini reddettikleri anlamına gelmemektedir. Erken Qing'de kanıtsal bilimin ortaya çıkışı, aydınların astronomi ve matematik çalışmalarına olan ilgisinin yeniden canlanmasına katkıda bulunmuş ve bu 1750'den sonra kurulan birçok akademinin müfredatına nüfuz etmiştir (Elman, 1990: 120-121). Örneğin, önde gelen bir Çinli bilgin olan Ruan Yuan (1764-1849) tarafından kurulan iki okul olan Gujing Jingshe (詁經精舍) ve Xuehai Tang (學海堂), müfredatlarına astronomi, matematik ve coğrafyayı eklemişlerdir. Ayrıca, on dokuzuncu yüzyılın ortalarında, İngiliz misyonerler, Batılı bilimsel ve teknolojik bilgilerin Çinceye çevrildiği *London Missionary Society Press*'i de kurmuşlardır. Li Shanlan ve Wang Tao (王韜 /1828-1897) dâhil olmak üzere birçok Çinli aydın, bu kurum için çevirmen olarak çalışmışlardır. Bu durum, Qing aydınlarının bilim ve teknoloji yerine Konfüçyüsçü klasikleri incelemeye öncelik vermiş olmalarına rağmen, Tongwen Guan'ın müfredatına bilimsel ve teknolojik konuların eklenmesine karşı çıkmak için güçlü bir teşvikleri olmadığını göstermektedir. Bu nedenle, onların okula karşı düşmanlıkları, muhtemelen, Çinli okuryazarların bilim ve teknolojiye olan ilgisizliği dışındaki faktörler tarafından kışkırtılmıştır.

Muhafazakâr aydınların ikinci itirazı, Çinlilerin Batılılardan öğrenmesi gerektiği fikri olmuştur. Yixin, matematik ve astronomi öğretmek için yeterli sayıda Çinli eğitmen bulmanın imkânsızlığından, Batılı eğitmenleri işe almanın uygun olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca Tongwen Guan'da, öğrenciler onu öğretebilecek kadar Batılı bilgi edindikten sonra artık Batılı eğitmenleri işe almayacağına söz vermiştir (Bao, 1971: 14-15). Zhang Shengzao muhalefetini dile getirmeden önce bile, Yixin zaten Zou Boqi (鄒伯奇 /1819-1869) ve Li Shanlan'ı matematik öğretmeleri için işe almaya çalışmıştır. Muhafazakâr aydınlar ise aksine, Batılıları düşman olarak görmüş ve Çinli öğrencileri Hıristiyanlığa çevireceklerine inanmışlardır (Bao, 1971: 24-25). Aydınların Batılı eğitmenleri reddetmesi ilgi çekici olmuştur. Gerçekten de, Qing okuryazarları arasında misyonerlik faaliyetlerine karşı yaygın bir antipati vardır, ancak Rus Dil Okulu zaten bunun için bir emsal oluşturmuş olduğundan, 1867'de Batılı eğitmenleri işe almaya yönelik ani muhalefet artışı tek başına yabancı düşmanlığı hissini açıklayamamaktadır. Benzer şekilde, hiçbir okuryazar, 1867'den önce Tongwen Guan'da Batı dillerini öğretmek için Batılı eğitmenlerin işe alınmasına karşı çıkmamıştır. Bu nedenle, yabancı düşmanlığı muhtemelen diğer faktörler tarafından harekete geçirilmiş ve okuryazarların Tongwen Guan'a karşı düşmanlığının doğrudan nedeni değildir.

Muhafazakâr aydınların Tongwen Guan'a saldırısının altında yatan temel neden: aydın öğrencilerin Astronomi ve Matematik bölümlerine kabul edilmesi olarak üçüncü şıkta görülebilmektedir. Zhang Shengzao, Zongli Yamen tarafından vaat edilen maaşların ve kariyer beklentilerinin okuryazarların ahlaki bütünlüğünü bozduğunu ve geleceklerini tehlikeye attığını iddia etmiştir (Bao, 1971: 15-16). Zhang'ın eleştirisi, önerilen kabul politikasından doğan yetkilileri seçmeye yönelik yeni yöntem konusundaki endişesini ortaya koymaktadır. Yinxin'in planına göre, Tongwen Guan'da üç yılda bir yapılan sınavda yüksek puanlar alan öğrencilerin hükümetteki boş yerleri doldurmalarına izin verilecektir (Bao, 1971: 44-48). Tongwen Guan'ın 1862 yönetim bildirisinde yer alan, öğrencilerin hükümetteki boş kadroları doldurmalarına izin vermek aslında yeni bir politika değildir. Asıl sorun, böyle bir ödüle hak kazanan öğrencilerin kategorisidir. 1862 politikası, yalnızca bürokrasiye giden ana yolu sivil sınavdan geçmeyen Mançu öğrencilerine uygulanıyordur, bu nedenle hükümet görevlerini almak için ona güvenenler üzerinde neredeyse hiçbir etkisi yoktur. Buna karşılık, Yixin'in Han Çinlilerini Astronomi ve Matematik bölümlerine kabul etme önerisi, Tongwen Guan'ın bürokrasiye sivil sınavlarla giren veya girmeyi planlayanlar için bir tehdit oluşturacağı anlamına gelmektedir. Çin'de memuriyet sınavının sıralamaları büyük ölçüde kişinin ilk atamasını ve hatta bir kişinin hayatında alabileceği en yüksek görevi belirlemektedir. Bununla birlikte, Tongwen Guan'ın yeni kabul politikası, Han Çinlilerinin kariyer beklentileri üzerindeki sıralama sisteminin kısıtlamalarını atlamasına izin verecek alternatif bir

kanal yaratmıştır. Okul ayrıca daha düşük rütbeli yetkililere terfi için bir kısa yol sağlamıştır. Sonuç olarak, okulun yeni kabul politikası geleneksel sistemi tehdit ediyor olarak algılanmış ve bu nedenle muhalefete maruz kalmıştır.

İmparatoriçe Cixi (慈禧太后/ 1835-1908) ve İmparatoriçe Ci'an (孝貞顯皇后/ 1837-1881), Yixin'in yanında yer almış ve Tongwen Guan'ın yeni politikaları üzerindeki anlaşmazlığa son vermişlerdir (Bao, 1971: 16-17). Onların destekçi faaliyetleri, Astronomi ve Matematik bölümlerinin kurulmasına olanak sağlamıştır. Buna rağmen, bazı aydınların Ortodoks kariyeri yolunda bir tehdit olarak algılanan okul, kaçınılmaz olarak ulusal bir ret ile karşı karşıya kalmıştır. 1867 yılında sınava gerçekten sadece yetmiş altı kişi girmiştir (Bao, 1971: 30-31). Zongli Yamen, bu küçük başvuru havuzundan otuz öğrenciyi kabul etmiş, ancak yirmi tanesi, yıllık sınavdaki yetersiz performansları nedeniyle kısa süre sonra ihraç edilmiştir (Bao, 1971: 35-36). Bu başarısızlıkla karşı karşıya kalan Zongli Yamen, öğrencileri bilim ve teknolojide uzman olarak yetiştirme planından vazgeçmek zorunda kalmıştır.

1867 gerilemesinin sonraki yılları Tongwen Guan'ın gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olmuştur. Bir yandan, okuryazarların Tongwen Guan'a karşı düşmanlığı, okulu kabul edebileceği en iyi öğrencilerden mahrum etmekle kalmamış, diğer yandan genç Mançu öğrencilerinin işe alınmasını da etkilemiştir. Bu kabul sorunu, okulun yeni bir kabul politikası benimsediği 1880'lerin sonlarına kadar okulu etkilemeye devam etmiştir. Öte yandan, "başarısızlık", Tongwen Guan'ın gelecekteki gelişimi için de bir kapı açmıştır. Zongli Yamen, daha sonra okul müfredatının genişletilmesi için temel oluşturan Astronomi ve Matematik bölümlerini korumuştur. Daha da önemlisi, kabul başarısızlığı, sonraki reformları başlatmak için ana güç haline gelen kurumsal dinamiklerin ortaya çıkması için alan yaratan Zongli Yamen'in okula olan ilgisini azaltmıştır.

Tongwen Guan'ın restorasyonu

Tongwen Guan ilk yıllarında Zongli Yamen'in sıkı kontrolü altında kalmıştır. Tüm idari personeli, okulun müdürü ve müdür yardımcısı da yalnızca ikincil görevlerde bulunan Zongli Yamen memurlarından oluşturulmuştur. Zongli Yamen ayrıca, okuldaki fakültenin hiçbir söz hakkının olmadığı öğrenci kabullerini, rutin sınavları, öğrenci maaşlarını ve fakülte işe alımlarını da dikte etmiştir. Bu durum 1867 kararlarının kabulünden sonra değişmiştir. Böylece bir yandan 1862'de on olan kayıtlı öğrenci sayısı 1867'de kırkın üzerine çıkarken, diğer yandan idari personelin kaldırabileceğinden daha fazla iş yükü oluşmuştur. Bu duruma rağmen okula olan ilgisini kaybeden Zongli Yamen, hemen yeni bir personel atamasında bulunmamıştır. Örneğin, 1869'da emekli olan ilk Tongwen Guan yöneticisi Xu Jiyu'dan (徐繼畬/ 1795-1873) sonra, 1889'a kadar yeni bir komisyon üyesi atamasında bulunulmamıştır (Zhongguo shixuehui, 1961: 67–68). Bu idari personel eksikliği de okulun rutin işleyişini bozmuştur. Tongwen Guan'daki yabancı eğitmenlerden biri olan Michael John O'Brien, "fakülte şimdi var, ama ismen var" şeklindeki açıklamasıyla bu durumdan yakınmıştır (1870).

1867'den sonra Tongwen Guan'da ortaya çıkan iktidar boşluğu, Robert Hart'ın oradaki etkisini artırmıştır. Hart günlüğüne bu okulda, Çin İmparatorluğu Deniz Gümrük Hizmetlerindeki genel müfettişlik görevindeki gibi yetkiye sahip olduğunu yazmıştır (Wang, 1987: 367–368). Okulun tüzüğü müfettişin buradaki yargı yetkisini belirtmese de, Hart'ın kişisel mektupları, okulun gelir-gider kontrolü üzerinde söz sahibi olduğunu ileri sürmektedir (Su, 1985: 24). Hart ayrıca okulda yabancı eğitmenlerin işe alınmasında da yetki sahibi olmuştur. Tongwen Guan öğrencilerinden biri olan Qi Rushan (齊如山/ 1875–1962)'a göre, yabancı eğitmenler haleflerini tavsiye edemezdi ve yeni eğitmenlerin Hart tarafından

seçilmesi gerekiyordur (Qi, 1998: 32). Yixin'in 1866'daki anıtlarından birinde, yabancı eğitmenleri işe almak için Hart'a güvendiği de belirtilmiştir (Bao, 1971: 3-4).

Hart'ın Tongwen Guan'daki etkisi, Hu Daicong gibi bilim insanları tarafından bir emperyalist müdahale biçimi olarak eleştirilmiştir (1997: 44). Ancak bu büyük ölçüde haksız bir suçlamadır, çünkü Zongli Yamen çekildiğinde okulu işler durumda tutan Hart olmuştur. Onun çabaları, okulun 1877'ye kadar on eğitmeni elinde tutmasına yardımcı olmuş ve bu da müfredatının genişletilmesini sağlamıştır (Zhu, 1983: 37-41). Buna ek olarak, Hart ayrıca Tongwen Guan öğrencilerini yabancı ülkeleri ziyaret eden Çinli yetkililerin maiyetinin bir parçası olarak yurtdışına gönderme emsalini de oluşturmuştur (Bao, 1971: 1-2). Bu staj şekli daha sonra okulda geleneksel bir uygulama haline gelmiş ve Tongwen Guan öğrencilerinin iş bulmasında önemli rol oynamıştır.

Hart'ın Tongwen Guan'a en büyük katkısı, Türkçe karşılığı "genel eğitmen" olan *zong jiaoxi (總教習)* konumunu belirleme önerisi olmuştur. Okulun tüm yönetici personeli diğer kurumlarda müdürlük görevlerinde bulundukları için okulun rutin işleyişinde aktif rol oynayamamışlardır. İki müfettiş yardımcısı sırayla okulda ikamet etseler de, ne yabancı diller ne de Batı öğrenimi hakkında bilgileri olmamıştır. Okulun genişlemesi yeni bir yönetim pozisyonu olan zong jiaoxi'nin yaratılmasını gerektirmiştir.

Tongwen Guan yönetmeliğinde zong jiaoxi'nin sorumluluğu veya bürokratik rütbesi belirtilmese de, *Daqing Huidian (大清會典)*[8] ve Zongli Yamen'in direktifleri yönetmelik hakkında bazı ipuçları vermektedir. İlkinin kayıtlarına göre, zong jiaoxi, okulun yönetimi ile ilgili herhangi bir teklifi, başmüfettişten onay alacak olan müfettiş yardımcılarına sunmak zorundadır (Zhu, 1983: 31). Bu düzenleme, zong jiaoxi'nin hem müfettiş yardımcılarına hem de başmüfettişe tabi olduğunu ima etmektedir. Başmüfettiş, okulun rutin yönetiminde yer almadığı için politika girişimlerinden yoksun olduğundan, kontrolü zong jiaoxi ve müfettiş yardımcıları elinde tutmuştur. Bu arada, zong jiaoxi ismen müfettiş yardımcısına bağlı olmasına rağmen, iki görev pratikte hiyerarşik değildir. Zongli Yamen'in bir direktifi, zong jiaoxi'nin hem akademik işleri hem de yabancı fakültenin yönetimini denetlediğini belirtmiştir (Zhu, 1983: 149). *Daqing Huidian*'de, müfettiş yardımcılarının Çinli eğitmenler ve Çin müfredatıyla ilgili işlerden sorumlu olduğu belirtilmiştir (Zhu, 1983: 31). Ancak, zong jiaoxi ve müfettiş yardımcılarının sorumlulukları örtüşmediğinden ikincisinin birinciyi kontrol etmesi zor olmuştur. Ayrıca, Hart zong jiaoxi'nin atanmasından sorumlu olduğu için, müfettiş yardımcıları onu görevden alarak zong jiaoxi'nin yetkisini kısıtlayamazlardır. Zong jiaoxi bu nedenle modern bir üniversitedeki dekana benzemektedir demek mümkündür.

Zong jiaoxi'nin konumunun belirlenmesi, Tongwen Guan'ın gelecekteki gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. İlk olarak, bu pozisyon, okulun sorunları hakkında daha fazla bilgiye sahip olan fakültenin okul yönetimine katılmasını sağlamıştır. Daha da önemlisi, zong jiaoxi'nin sorumluluğu, Zongli Yamen'in kararlarını etkileyebilecek aşağıdan yukarıya yeni bir kanalın yaratılmasını sağlamıştır. 1869 ile 1900 yılları arasındaki birçok yeni okul politikası, zong jiaoxi'nin önerileriyle ortaya çıkmıştır. Personelin okul işleri üzerindeki etkisinin arttırılması, sonunda Tongwen Guan'ı modern bir okula dönüştüren bir dizi reformu kolaylaştırmıştır.

8 Qing Hanedanı dönemindeki kanun ve yönetmelik derlemeleridir.

Zong Jiaoxi ve Tongwen Guan'ın kabul reformu

Zongli Yamen 1867 başarısızlığından sonra Tongwen Guan'ın rutin işlerine müdahalesini azaltmasına rağmen, yine de okul öğrenci alımlarını kontrol etmiştir. Buna göre öğrenciler dört yöntemle işe alınmıştır. Bunlardan ilki ve en önemlisi, tüm Mançu hanelerinin düzenlendiği Sekiz Sancak'tan tavsiye edilen öğrencilerin kabul edilmesidir. Mançu öğrencileri bürokrasiye katılmak için birden fazla yol arasında seçim yapabildiklerinden, birçoğu Tongwen Guan'ı hor görmüş ve ona kaydolmaya istekli olmamıştır. Bu durumda okul, Qi Rushan'ın belirttiği gibi, 1895'e kadar gelecek vaat eden Mançu öğrencilerini işe alma konusunda başarısız olmaya devam etmiştir (1998: 28). İkinci yöntem, Shanghai ve Guangdong'daki iki yabancı dil okulundan biri tarafından önerilen öğrencilerin kabul edilmesidir (Bao, 1971: 35-36). Ancak bahsi geçen iki okul büyük ölçüde Tongwen Guan'a göre modellendiğinden, öğrencilerinin kalitesi zaten oradaki öğrencilerden daha yüksek değildir. Üçüncü yöntem, 1870'de aydınları kabul etmek için kullanılan yazılı giriş sınavıdır, ancak okulun yeni kabul politikasına karşı düşmanlıkları nedeniyle çok az yetenekli öğrenci bu yöntemle alınmıştır. Daha da kötüsü, Zongli Yamen, başvuru sahiplerini sivil sınavda politika sorularıyla test ettiğinden, öğrencilerin yabancı dil, bilim ve teknoloji eğitimi alma potansiyelleri değerlendirilememiştir. Dördüncü yöntem, Zongli Yamen'deki yetkililerin tavsiyesi üzerine alım olmuştur. Danışmanlar genellikle tavsiye ettikleri kişiler hakkında çok az bilgiye sahip olduklarından, bu kabul yöntemi de kabul edilen öğrencilerin kalitesini garanti edememiştir.

Bu yöntemlerle kabul edilen öğrencilerin kalitesizliği, Tongwen Guan'da okumaya başladıktan kısa bir süre sonra ortaya çıkmıştır. 1884'te Büyük Konsey, Tongwen Guan öğrencileri için Rusça bir dil sınavı düzenlemiştir. Yedi adaydan sadece biri tüm Rus alfabesini tanıyabilmiştir (Qi, 1998: 35). Öğrencilerin kalitesini artırmak için, Ekim 1885'te yeni yönetici Martin, 15 yaşın altındaki Mançu öğrenci uygunluğunu, 15 ila 25 yaş arasındaki Mançu ve Han Çinlilerine genişleterek kabul politikasında reform yapmayı önermiştir. Ayrıca İmparatorluk Akademisi'nden öğrenci alma planına ve eyalet sınavını geçen okur-yazarlara geri dönmeyi önermiştir (Zhongguo shixuehui, 1961: 63–64). Martin reformunun altında yatan mantık, 1866 reformununkiyle aynıdır. Yani Martin, Klasik Çincesi henüz akıcı olmayanlar için, yabancı diller, fen bilimleri ve sosyal bilim konularını aynı anda çalışmanın zor olduğuna inanmıştır. 1884'te Yixin'in yerine Zongli Yamen'in başına geçen Yikuang (奕劻 /1838–1917), Martin'in önerisini kabul etmiş ve Kasım 1885'te yeni kabul politikası kapsamında öğrencilerin alımı başlamıştır.

1866'dakiyle neredeyse aynı olan 1885'teki kabul reformunun muhafazakâr aydınlardan herhangi bir muhalefetle karşılaşmaması dikkat çekici olmuştur. Bu durum kısmen Qing'in 1885'teki Çin-Fransız Savaşı'ndaki yenilgisinden kaynaklanmıştır ve bu da Batı silahlarının üstünlüğünü bir kez daha göstermiştir. Ancak daha önemli bir faktör, aydınların Tongwen Guan tehdidine ilişkin değişen algısında yatmaktadır. Sırasıyla 1867 ve 1887'de Çin'in elçiliklerinde yalnızca on altı ve on dokuz Tongwen Guan öğrencisi çalışmıştır (Su, 1985: 74). Qing hükümetinin diğer bölümlerinde çalışanlar, pozisyonlarını sivil sınavlarla kazanmışlardır (Zhu, 1983: 63). Tongwen Guan öğrencilerinin kasvetli kariyer beklentileri, esas olarak Zongli Yamen'in Qing bürokrasisindeki yapısal kusurlarından kaynaklanmıştır. Zongli Yamen, üst düzey yönetici yetkililerinin çoğu burada yalnızca ikincil görevlerde bulunduğundan burası geçici bir kuruma benzetilmiştir. Ayrıca, ilk yıllarında tercümanlık memurları gibi gerekli kalıcı pozisyonlar oluşturulamamıştır. Tongwen Guan öğrencileri Zongli Yamen'de memur olarak değil, sadece okul personeli olarak çalışmışlardır. Ayrıca, bürokratik hiyerarşi açısından Zongli Yamen, Büyük Şura'ya bağlı ve Güney ve Kuzey Ticaret Müfettişleri ve illerdeki genel valilerle aynı seviyededir, bu nedenle yabancılar üzerinde yüksek yetkiye sahip olmamıştır (Rudolp, 2008: 105-106). Zongli Yamen'in yetersiz otoritesi, Tongwen Guan öğrencilerinin hükümet görevlerine başarılı bir şekilde

yerleştirilmesini zorlaştırmıştır. Bu sorun, Yikuang'ın Zongli Yamen'de tercümanlık memuru pozisyonunu kurmak için onay aldığı 1888 yılına kadar devam etmiştir (Zhu, 1983: 49). Tongwen Guan öğrencilerinin yerleştirme kayıtları, okuryazarları okulun kariyerleri için bir tehdit oluşturmadığına ikna etmiştir, bu nedenle 1885'te okulun kabul reformuyla ilgilenmemişlerdir.

Muhafazakâr aydınların Tongwen Guan'a karşı düşmanlığındaki düşüş, 1886'da öğrenci toplamadaki başarısına katkıda bulunmuştur. Sınava girenlerin sayısı dört kattan fazla artmış (1876'da 76'dan 394'e) ve 108 öğrenci kabul edilmiştir (Zhongguo shixuehui, 1961: 65–66). Bu kabul reformu öğrencilerin kalitesini artırmaya yardımcı olmuştur. Qi Rushan 1894'te Tongwen Guan'a kaydolduğunda, okulda on yıl öncesine göre daha çalışkan öğrencilerin olduğunu belirtmiştir (1998: 40).

Ne yazık ki, kabul reformunun olumlu etkisi, yine de, Tongwen Guan'ın yetersiz yönetimi tarafından kısıtlanmıştır. Göze çarpan bir sorun ise rutin denetleme sınavlarında kopya çekilmesi olmuştur. Zongli Yamen, bazı öğrencilerin sınava girmeleri için başkalarını tuttuğunu veya hazırlanan notları kullanarak kopya çektiklerini öğrenmiştir. Bu nedenle, Aralık 1876'da sınav kurallarını sıkılaştırmak için bir yönerge yayınlanmıştır (Zhu, 1983: 126). Daha ciddi bir sorun ise sınavlara düşük katılım olmasıdır. Birçok öğrenci hastalık, evlilik, yas ve devlet kurumlarında çalışmak gibi çeşitli nedenlerle düzenli olarak okula gidememiştir. En düşük katılım oranlarından biri, 1894'ün başlarında, ortalama on öğrenciden sadece bir veya ikisinin sınava katıldığı zaman ortaya çıkmıştır (Zhu, 1983: 137). Zongli Yamen, dokuz yıl içinde okulun devam oranını artırmasını zorunlu kılan on bir yönerge yayınlamıştır (Zhu, 1983: 127-138).

Tongwen Guan'daki öğrenci disiplini konusu, kısmen 1886'dan önce kabul edilen öğrencilerin yetersiz seviyelerinden kaynaklanmıştır. Ancak, daha önemli bir neden idari personel eksikliği olmuştur. Hem Çinli hem de yabancı eğitmenler yalnızca öğretimden sorumlu olmuş ve yönetimde hiçbir rol oynamamışlardır. Bazı seçkin öğrenciler yardımcı eğitmenler olarak çalışmışlardır, ancak rolleri idari asistanlardan çok öğretim asistanlarına benzetilebilmektedir. Bu, tüm akademik ve idari işlerin zong jiaoxi ve müfettiş yardımcılarının üzerine düştüğü anlamına gelmektedir. Ondan fazla eğitmen, yüzden fazla öğrenciyle ilgili işlerden hiçbir idari yardım almadan sorumlu olmuşlardır. Öğrenci disiplini sorununu alevlendiren idari personelin eksikliği, kabul reformunun olası başarılarını büyük ölçüde engellemiştir.

Birinci Çin-Japon savaşı ve Tongwen Guan krizi

Çin'in 1895'teki Birinci Çin-Japon Savaşı'ndaki yenilgisi, Tongwen Guan'ın kaderini temelden şekillendirmiştir. Son araştırmalar, savaşın sonucunun Çin ve Japonya arasındaki teknolojik uçurumdan kaynaklı olduğu yönünde olmuştur. Örneğin, Allen Fung, Japon birliklerinin savaşta Çinli muadillerinden daha donanımlı olmadığını ve Çin'in çöküşünün ana nedeninin daha çok Çinli askerlerin askeri eğitim ve disiplin eksikliği olduğunu savunmuştur (1996). Bu arada Benjamin A. Elman, Çin ordusunda, mermilerin çoğu çimento ile dolu olduğu için ciddi bir yolsuzluk olduğuna da dikkat çekmiştir (2004: 330). Savaştaki zafer birden fazla faktör tarafından belirlense de, Qing'in sonlarında kamuoyu, Çin'in geri teknolojisindeki askeri yenilgileri suçlama eğiliminde olmuştur.

Qing'in askeri başarısızlığının anlatısı, Kendini Güçlendirme Hareketine inananlara yönelik sert eleştirilere yol açmıştır. Japonya'nın başarısının bakış açısından pek çok okuryazar, Kendini Güçlendirme Hareketi'ni, Batı teknolojisini modası geçmiş bir çerçeveye dayatmak için başarısız bir girişim olarak algılamıştır. Hareket doktrinini reddetmeleri, cephanelikler, donanma, fabrikalar ve

akademiler gibi yeni kurumların Batı tarzı işletmeler değil, daha çok geri Çin kurumları olduğu anlatısını üretmiştir. Bu aydınlar, Çin'i güçlendirmek için "eski" yapılarda reform yapmak ve yeni kurumlar kurmak istemişlerdir. Bu arada, bazı okuryazarlar, bilim ve teknolojinin Batı gücünün ana kaynağı olduğu varsayımını da yeniden gözden geçirmişlerdir. Japonya'nın yükselişini, yalnızca Batı bilimini benimsemesinden ziyade Meiji Restorasyonundan sonra inşa edilen Batılılaşmış sosyopolitik yapısının bir sonucu olarak görmüşlerdir. Bu nedenle Qing hanedanını güçlendirmek için siyasi, ekonomik, eğitimsel ve askeri alanlarda bir reformu savunmaya başlamışlardır. Bu atmosfer içinde, Tongwen Guan kaçınılmaz olarak sert eleştirilerle karşılaşmıştır.

Reformist aydınlar, Tongwen Guan'ı Çin'i güçlendirmek için personel yetiştiremediği gerekçesiyle eleştirmişlerdir. Okulun müfredatını, eğitim başarısını engelleyen önemli bir faktör olarak görmüşlerdir. Bir sansürcü olan Chen Qizhang, okulu yabancı dile fen eğitiminden daha fazla öncelik vermekle suçlamıştır (Zhu, 1983: 590-591). Li Duanfen (李端棻/ 1833–1907) ve Liang Qichao (梁啟超/ 1873–1929), bu konuyu Batı öğreniminin önemli bir yönü olarak gördükleri için müfredata daha fazla siyaset bilimi ve ekonomi dersi eklenmesi gerektiğini savunmuşlardır (Liang, 1989: 19-20). Üç reformcu, Batı öğreniminin okulda nasıl öğretildiği konusunda da endişeli olmuşlardır. Öğrencilerin çok fazla alanla uğraşırlarsa bir konuda uzmanlaşamayacaklarını savunmuşlar ve bu nedenle sanat bölümü müfredatını uzmanlık ve profesyonelleşmeden yoksun olmakla eleştirmişlerdir (Liang, 1989: 19-20). Reformistlerin Tongwen Guan'daki sanat eğitimine saldırıları, on dokuzuncu yüzyıl modernleşmesiyle kariyerlerin artan karmaşıklığına yol açtığından, yükseköğretimde profesyonelleşme ve uzmanlaşmaya yönelik küresel eğilimin bir parçası olmuştur. Bu eleştirmenler, çok yönlü kültürlü geleneksel idealin, Çin'i modernleştirme görevini yerine getiremeyeceğine inanmışlardır, çünkü bunlar Batı öğrenimi alanlarında uzmanlık geliştirememişlerdir. Böylece Martin'in hümanist Konfüçyüs eğitimini Batılı bir bilim eğitimi ile birleştiren liberal sanatlar müfredatı vizyonunu reddetmişler ve bunun yerine uzmanların eğitimini talep etmişlerdir.

Okul müfredatına yönelik sert eleştirilerle karşı karşıya kalan Zongli Yamen, yeniden müfredat reformuna acil bir ihtiyaç olduğunu keşfetmiştir. Tongwen Guan'ı Batı bilim ve teknolojisini incelemek için bir üs haline getirme gündemini geri getirmişlerdir. Okulun gözden geçirilmiş vizyonu, 1895'te Martin'in yerine zong jiaoxi olarak geçen Charles Henry Oliver'ın (1857–1937) vizyonuyla aynı doğrultuda olmuştur. Zongli Yamen ve Oliver'ın okulun gelişimi konusunda fikir birliği, 1895'ten sonra bir dizi reforma yol açmıştır. Bu reformlar, öğrencilerin bilimsel konulara ilgisini artırmaya yönelik tedbirlerle başlamıştır. Ağustos 1895'te Oliver, öğrencilerin aylık maaşlarını artırmak için bilim çalışmasının bir ön koşul haline getirilmesi fikrini ileri sürmüştür (Zhu, 1983: 139). Önerisi aynı ay içinde Zongli Yamen tarafından onaylanmış ve daha da ileri giderek bilimsel konularda okuyan öğrencilere ekstra ödüller verilmiştir. Oliver daha sonra 1897'de Zongli Yamen tarafından uygulamaya konan daha iddialı bir reform planı hazırlamıştır. Daha yetenekli öğrenciler yetiştirmek için daha düşük rütbeli yetkilileri işe almaya yeniden başlamayı önermiştir (Zhu, 1983: 147-148). Ayrıca okuldaki fen eğitimini çeşitli şekillerde geliştirmeye çalışmıştır. İlk olarak, daha büyük bir fen eğitimi alıcıları oluşturmak adına Klasik Çince öğrenmesi gerekmeyen öğrenciler için bu tür derslerin zorunlu hale getirilmesini savunmuş ve ikinci olarak, fen müfredatını genişletmek için bir Mühendislik ve Haritacılık Bölümü kurulmasını önermiştir (Zhu, 1983: 147-148).

Bu reform, reformistlerin Tongwen Guan'daki bilim eğitimine yönelik eleştirilerini ele alsa da, reformistlerin talep ettiği gibi müfredata daha fazla siyaset bilimi veya ekonomi eklememiştir. Bu, büyük ölçüde, Kendi Kendini Güçlendirenlerin Çin'i neyin güçlendirebileceğine ilişkin algılarından kaynaklanmaktadır. Siyaset bilimi ve ekonomide devlet refahının sırrını "keşfeden" reformistlerin

aksine, Kendini Güçlendirenler Batı bilim ve teknolojisini temel faktör olarak görmüşlerdir. Ancak Batılı beşeri bilimler ve sosyal bilimler üzerine kurslar açmak için çok az motivasyonları olmuştur. Reform, okula profesyonelleşme ve uzmanlaşma da getirmemiştir. Kendi Kendini Güçlendirenler, temel ilkeler için Çin öğrenimi ve pratik uygulama için Batı öğrenimi doktrinini benimserken, Çin'in Konfüçyüs klasikleri üzerine kurulu sosyal, politik ve kültürel yapısını korumakta ısrar etmişlerdir. Böylece müfredatta Çince öğrenmenin rolünü baltalayacak bir uzman eğitim planını reddetmişlerdir. Onlar için "ideal", geniş bir konu yelpazesi hakkında bilgi sahibi olan çok yönlü öğrenciler olarak kalmıştır. Sonuç olarak, liberal sanatlar müfredatını değiştirmek konusunda isteksiz olmuşlardır.

Zongli Yamen'in sosyal bilimler müfredatını genişletme ve Tongwen Guan'a profesyonellik ve uzmanlık kazandırma konusundaki tereddüdüne rağmen, reform okulun gelişimi için yeni bir fırsat sunmuştur. Aydınların Batı bilim ve teknolojisini inceleme arzusunun artmasının ardından, reform daha fazla sayıda öğrenci çekmeyi başarmıştır. 1895'ten sonra, Tongwen Guan başvuru sayısında eşi görülmemiş bir artışla karşılaşmış ve kayıtlı öğrenci sayısı 1896'da 119'a ulaşmıştır. Oliver, okulda izin verilen maksimum öğrenci sayısı 120 olduğu için öğrenci alımını geçici olarak durdurmayı bile önermiştir (Zhu, 1983: 145). Başvuru sayısındaki artış, kabul için rekabeti de kızıştırmıştır. Okul, öğrencileri değerlendirmenin ana yöntemi olarak giriş sınavını uygulamaya başlamış ve bu da gelecek vaat eden adayların seçilmesine yardımcı olmuştur (Qi, 1998: 37).

Reform önemli bir başarı elde edemeden önce, okul 1900'den sonra Boxer İsyanı (1899-1901) nedeniyle iki yıllığına kapatılmıştır. Okulda ani ve niteliksel bir gelişme göremeyen aydınlar, okula olan güvenlerini yitirmiş ve sahip olduğu potansiyeli görmezden gelmişlerdir. Bu eğitim "başarısızlığının" nedenlerini araştıranlardan bazıları okulun yapısını suçlamışlardır. İlk guanxue dachen (管學大臣/ eğitim komiseri) olan Sun Jianai (孙家鼐/ 1827–1909), Kendini Güçlendirme Hareketi sırasında kurulan tüm askeri akademilerle birlikte Tongwen Guan'ı eski tarz kurumlar olarak sınıflandırmıştır (Zhu, 1983: 623). Sun'ın gözünde, ilk yıllarında cesur müfredatı ve kabul politikaları nedeniyle eleştirilen Tongwen Guan, muhafazakâr bir okul haline gelmiştir. O ve siyasi reform özlemi çeken diğerleri, 1898'de Pekin İmparatorluk Üniversitesi şeklinde ortaya çıkan modern bir üniversitenin planını çizmişlerdir (Zhu, 1983: 485). Müfredatına hem Çin hem de Batı dillerini ve öğrenimi entegre eden Pekin İmparatorluk Üniversitesi, giderek pahalı ama işlevsiz bir kurum gibi görünen Tongwen Guan'ı gölgede bırakmıştır. 1898 gibi erken bir tarihte, bazı aydınlar Tongwen Guan'ın tamamen kaldırılmasını veya diğer okullarla birleştirilmesini önermişlerdir (Su, 1985: 87). Sonunda, Qing hükümeti onu 1902'de Pekin İmparatorluk Üniversitesi'ne dâhil etmeye karar vermiştir.

Sonuç

Tongwen Guan sadece kırk yıllık varlığına rağmen, onun çalışmaları Çin'in moderniteye giden yolunun daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmaya hizmet etmektedir. Okulun karşılaştığı 1867 başarısızlığı, Çin ile Batı arasındaki ideolojik farklılığın Çin'in 1895'ten önce Batı bilim ve teknolojisini benimseme konusundaki isteksizliğine yol açtığını ileri süren John King Fairbank ve Ssu-yu Teng (1954), Albert Feuerwerker (1958) ve Mary Clabaugh Wright'ın (1962) modern Çin tarihi araştırmalarındaki geleneksel görüşlerini yeniden incelememize yardımcı olmaktadır. Kuşkusuz, on dokuzuncu yüzyılın sonlarında Çin'de yabancı düşmanı bir duygu oluşmuştur. Sadece muhafazakâr okuryazarlar değil, aynı zamanda Kendini Güçlendirenler de Batılılara çok az güvenmişlerdir, bu doğrultuda Tongwen Guan öğrencileri Batı bilimi ve teknolojisi hakkında bilgi edindikten sonra yabancı eğitmenleri Tongwen Guan öğrencileriyle değiştirmek istemişlerdir. Aynı zamanda, Qing okuryazarlarının Batı bilim ve teknolojisini hor görmeleri de göze çarpmaktadır. Çin'in kültürel üstünlüğüne ilişkin algıları,

muhafazakârların Batı öğreniminin önemini reddetmesinde ve Kendini Güçlendirenlerin Batı öğreniminin Çin öğrenimini tamamlayıcı olduğu fikrinde bulunabilmektedir. Buna rağmen, Tongwen Guan'ın tarihi, okulun gelişimini engelleyen en önemli faktörlerin yabancı düşmanlığı ve bilimi küçümseme olmadığını ortaya koymaktadır. Aydınlar ne 1866 reformundan önce ne de okulun kariyerlerini tehdit etmediğini fark ettikten sonra okula düşmanlığı bırakmışlardır. Ancak okulun aydınları astronomi ve matematik okumak üzere işe alma planının içerdiği tehlikelerden endişe duyduklarında buna karşı çıkmışlardır. Yabancı düşmanlığı ve Çin'in kültürel üstünlüğü söylemi, büyük ölçüde muhafazakâr aydınların çıkarlarını yükselen güçlerin çıkarlarına karşı koruma aracı olarak kullanılmıştır. Tongwen Guan reformu, böylece, Çin'in moderniteye doğru yürüyüşündeki gerilemeleri anlamada "yeni" ve "eski"nin "Çin'e karşı Batı"dan daha yararlı kategoriler olduğunu öne sürmüştür.

Ayrıca, Tongwen Guan'ın örgütsel değişiklikleri, Batı bilim ve teknolojisini eski kültüre uyarlamaya güvenme girişimi nedeniyle Kendini Güçlendirme Hareketi'nin başarısız olduğu varsayımını yeniden gözden geçirmemize yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşım, kurumsal dinamikleri görmezden gelmekte ve Kendini Güçlendirme Hareketi'nin bir parçası olarak inşa edilen yeni kurumları, onları yeni şişelerde eski şarap olarak tasvir ederek küçümsemektedir. Tongwen Guan'ın tarihi, okulun idari personelinin çabalarıyla daha sonra Amerika'daki bir liberal sanat kolejine eşdeğer bir kuruma dönüştürülen eski tarz bir yabancı dil okulu olarak başladığını göstermektedir. Bu tür bir organizasyonel yenilik, Kendini Güçlendirme Hareketinde nadir görülen bir şey değildir.

Son olarak, Tongwen Guan'ı kurumsalcı bir bakış açısıyla araştırmak, sözde "başarısız" Kendi Kendini Güçlendirme Hareketi'nin daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Zongli Yamen ve zong jiaoxi arasındaki etkileşime daha yakından bakmak, okuldaki kurumsal kısıtlamaları ve yönetimsel eksiklikleri ortaya çıkarmaktadır. İki taraf 1895 yılına kadar okulla ilgili aynı vizyonu paylaşmadıkları için faaliyetlerini koordine edememişlerdir. Okul, mesleki eğitim vermekle liberal sanatlar eğitimi vermek arasında kalmıştır. Zongli Yamen'in öğrenci alımı ve sınavları üzerindeki kontrolü, okulun müfredatının ve kabul reformlarının etkilerini sınırlamıştır. İki taraf nihayet 1895 yılında okulun gelişimi konusunda fikir birliğine vardığında, hızla değişen yerel ve uluslararası ortamlar, onlara aydınların beklentilerini yerine getirmek için yeterli zaman tanımamıştır. Bu tür kurumsal zayıflık sadece Tongwen Guan'a özgü değildir, Kendini Güçlendirenler tarafından kurulan birçok kurumda yaygındır. Örneğin, Foochow Deniz Koleji'nin başarıları, geleneksel bütçeleme ve muhasebe yöntemlerinin sınırlamalarının yanı sıra yönetim personeli arasındaki teknolojik bilgi eksikliği nedeniyle büyük ölçüde baltalanmış ve bunların tümü sonunda maliyet aşımlarına yol açmıştır. Jiangnan Arsenal reformunun gösterdiği gibi, devlete ait işletmelerdeki bu tür sorunlar Birinci Çin-Japon Savaşı'ndan sonra da devam etmiştir. Qing hükümetinin, Liangjiang (兩江) Valisi Zhang Zhidong'un (張之洞/ 1837-1909) Jiangnan'daki etkisini kontrol etme gündemi, 1895 ve 1911 yılları arasında cephanelik organizasyonunun reformunu engellemiştir. Başka bir deyişle, kurumsal özerkliğin olmaması, devlete ait işletmeleri hükümet içindeki siyasi mücadelelere karşı savunmasız hale getirmiştir. Bu açıdan bakıldığında, Çin/Batı ve Bilim/Klasik ikilemleriyle karşılaştırıldığında, kurumsal kısıtlamalar, Kendini Güçlendirenler'in çeşitli çabalarının aşil topuğu olmuş ve bazen onlara ölümcül darbeyi vurmuştur.

Kaynakça

A, Y. 阿英 (1955). *晚清小说史 (Wan Qing xiao shuo shi)*. Pekin: Zuojia Chubanshe.

A, Y. 阿英 (1957). *晚清戏曲小说目录 (Wan Qing xi qu xiao shuo mu lu)*. Shanghai: Shanghai Gudian Wenxue Chubanshe.

Bao, Y. 寶鋆, ed. (1971). *籌辦夷務始末: 同治朝 (Chouban yiwu shimo: Tongzhi chao 籌辦夷務始末: 同治朝)*. vol. 8. Taipei: Wenhai Chubanshe.

Biggerstaff, K. (1961). *The Earliest Modern Government Schools in China*. Ithaca: Cornell University Press.

Chen, X. 陳向陽. (2004). *晚清京師同文館研究 (Wanqing jingshi Tongwen Guan yanjiu)*. Guangzhou: Guangdong Gaodeng Jiaoyu Chubanshe.

Clyde, P. & Beers, B. (1966). *The Far East*. Englewood Cliffs: New Jersey. Prentice Hall.

Cordier, H. (1901). *L'Imprimerie Sino-Europeenne an Chine*. Bibliographie des ouvrages publies en Chine par les Europeens au XVIIe et XVIIIe siecle. Paris.

Ding, Z. 丁偉志 & Chen, S. 陳松. (1995). *中體西用之間 (Zhongti xiyong zhijian)*. Beijing: Zhongguo Shehui Kexue Chubanshe.

Elman, A. B. (1990). *From Philosophy to Philology: Intellectual and Social Aspects of Change in Late Imperial China*. Cambridge: Council on East Asian Studies, Harvard University Press.

Elman, A. B. (2004). "Naval Warfare and the Refraction of China's Self-Strengthening Reforms into Scientific and Technological Failure, 1865–1895." *Modern Asian Studies*. 38(2): 283–326.

Elman, A. B. (2005). *On Their Own Terms: Science and China, 1550–1900*. Cambridge: Harvard University Press.

Feng, G. 馮桂芬 (1885). *校邠廬抗議 (Chiao-pin-lu k'ang-i)*. Vol.2. *Papers Relating to Foreign Affairs*. (1867/ 1868). Washington D. C.

Feng, G. 馮桂芬. (1967). *采西學議 (Cai xixue yi)*. içinde "校邠廬 議 (Jiaobinlu kangyi)". Feng Guifen 馮桂芬 (Eds.). Taipei: Xuehai Chubaishe.

Fung, A. (1996). "Testing the Self-Strengthening: The Chinese Army in the Sino-Japanese War of 1894–1895." *Modern Asian Studies* 30: 1007–031.

Hu, D. 胡代聰. (1997). "中國第一所外語外事學校同文館：兼論圍繞它的文化，政治衝突(Zhongguo diyisuo waiyu waishi xuexiao tongwenguan: Jianlun weirao tade wenhua, zhengzhi chongtu)." *外交學院學報 (Waijiao xueyuan xuebao)*. 4: 42-49.

IWSM. (1929-31). *Ch'ou- pan i-wu shih-mo*. Pekin: Palace Museum. Vol.250.

Jia, Y. 賈永堂. (2001). "我國現代改革中教育觀轉變難的文化原因探析 (Woguo xiandai gaige zhong jiaoyuguan zhuanbiannan de wenhua yuanyin tanxi)." *現代大學研究 (Xiandai daxue yanjiu)*. 2: 33–36.

Jia, Z. 賈禎. (1970). *籌辦夷務始末: 鹹豐朝 (Chouban yiwu shimo: Xianfeng chao)*. Vol. 71. Taipei: Wenhai Chubanshe.

Liang, Q. 梁啟超. (1989). *飲冰室合集 (Yibinshi heji)*. Beijing: Zhonghua Shuju.

Li, X. 李欣然. (2015). "爭於廟堂的道器與中西—同治五、六 年間的天文算學館之爭 (Zhengyu miaotang de daoqi yu zhongxi—Tongzhi wuliunian jian de tianwen suanxue guan zhi zheng)." *社會科學研究 (Shehui kexue yanjiu)*. 4: 182–187.

Lü, J. 呂景琳. & Zhang, D. 張德信. (1988). "略論京師同文館與人才培養 (Lüelun jingshi Tongwen Guan yu rencai peiyang)." *近代史研究 (Jindaishi yanjiu)*. 47(5): 86–101.

Ma, Z. 马祖毅 (1984). *中国翻译简史：五四以前部分 (Zhongguo fan yi jian shi: "Wu si" yi qian bu fen)*. Pekin: Zhongguo Dai wai Fanyi Chuban Gongsi.

Nanqiu, L. 黎难秋 (2006). *中国科学翻译史 (Zhongguo Kexue Fanyi Shi)*. Anhui: Zhongguo Kexue Jishu Daxue Chubanshe.

O'Brien, M. J. (1870). "The Peking College." *North China Herald*. January 25.

Papers Relating to Foreign Affairs. (1867/ 1868). I. s.473-474.

Peake, C. (1932). *Nationalism and Education in Modern China*. New York: Columbia University Press.

Qi, R. 齊如山. (1998). *齊如山回憶錄 (Qi Rushan huiyi lu)*. Beijing: Zhongguo Xiju Chubanshe.

Ruan, Y. 阮元 (1980). *十三經注疏 (Shi San Jing Zhu Shu)*. Pekin: Zhonghua Shu Ju. Vol. 2.

Rudolph, J. (2008). *Negotiated Power in Late Imperial China: The Zongli Yamen and the Politics of Reform*. Ithaca: Cornell University East Asia Program.

Su, J. 蘇精. (1985). *清末同文館及其師生 (Qingji tongwen guan jiqi shisheng)*. Taipei: Su jing.

Wang, J. 汪敬虞. (1987). *赫德與近代中西關係 (Hede yu jindai zhongxi guanxi)*. Beijing: Beijing Renmin Chubanshe.

Zhongguo shixuehui 中國近代史學會. ed. (1961). *中國近代史資料彙編: 洋務運動 (Zhongguo jindaishi ziliao huibian: Yangwu yundong)*. Shanghai: Shanghai Renmin Chubanshe.

Zhu, Y. 朱有瓛. ed. (1983). *中國近代學制史料 (Zhongguo jindai xuezhi shiliao)*. Shanghai: East China Normal University Press.

Xiong, Y. 熊月之 (1994). *西学东渐与晚清社会 (Xi xue dong jian yu wan Qing she hui)*. Shanghai: Shanghai Renmin Chubanshe.

In search of a literary, semiotic and translatological criticism of the adaptation of Marcel Proust: "*In Search of Lost Time*"/ D. Zeytinkaya (pp. 910-927)

54- À la recherche d'une critique littéraire, sémiotique et traductologique de l'adaptation de Marcel Proust: *«À la recherche du temps perdu »*

Dilber ZEYTİNKAYA[1]

APA: Zeytinkaya, D. (2021). À la recherche d'une critique littéraire, sémiotique et traductologique de l'adaptation de Marcel Proust: «*À la recherche du temps perdu*». *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 910-927. DOI: 10.29000/rumelide.1032540.

Résumé

Il est évident que l'œuvre qui s'intitule *À la recherche du temps perdu*, nommé souvent *La recherche*, composé de sept tomes, est une œuvre inclassable et incomparable. Le livre est bel et bien analysé jusqu'à présent par plusieurs scientifiques et chercheurs. Pourtant ses adaptations cinématographiques et télévisuelles sont rarement étudiées. Dans les limites de l'étude, on a dû choisir l'une de ses adaptations. C'est *« À la recherche du temps perdu »,* sorti en 2011, qui dure 230 minutes. La raison pour laquelle on a choisi ce téléfilm est qu'il traite tous les sept volumes du livre. L'objectif est de présenter l'adaptation télévisuelle avec toutes ses astuces et d'invoquer une critique littéraire, sémiotique et surtout traductologique en examinant des sous-titres automatiques du téléfilm sur YouTube. L'article est divisé et analysé en trois parties. La première partie implique la critique littéraire sur le téléfilm, les personnages principaux et historiques, la problématique de la communication non-verbale. On aborde les thèmes centraux du film : Proust et le temps, l'amour, la jalousie, la musique, la philosophie, la mort, l'écriture et les cinq sens. La deuxième partie sera présentée et illustrée la sémiotique de la traduction qui est un domaine de recherche interdisciplinaire. Ainsi la traduction est un enjeu central en sémiotique. La troisième partie implique les sous-titres automatiques du téléfilm *« À la recherche du temps perdu »*. Le but est de montrer franchement l'ambiguïté causée par la traduction automatique et d'insister sur la notion que la traduction automatique n'est pas équivalente à la traduction humaine. La conduite de cette étude sur l'axe littéraire, sémiotique et traductologique révèle l'importance de l'interdisciplinarité et devrait contribuer aux études à mener dans le domaine.

Motsclés : Proust, critique littéraire, critique sémiotique, critique traductologique, l'adaptation

In search of a literary, semiotic and translatological criticism of the adaptation of Marcel Proust: *"In Search of Lost Time"*

Abstract

It is obvious that the work entitled *In Search of Lost Time*, often called *The Search*, composed of seven volumes, is incomparable. The book has indeed been analyzed so far by several scientists and researchers. Yet his film and television adaptations are rarely studied. Within the limits of the study, we had to choose one of his adaptations. It's *In Search of Lost Time*, released in 2011, which lasts 230 minutes. The reason we chose this TV movie is because it covers all seven parts of the book. The objective is to present its television adaptation with all its tricks and to invoke a literary, semiotic and above all translatological criticism by examining the automatic subtitles of the TV movie on YouTube. The first part involves literary criticism on the TV movie, the main and historical characters and the

[1] Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), dilber.zeytinkaya@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5163-655X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032540]

issue of non-verbal communication. We approach the central themes of the film: Proust and time, love, jealousy, music, philosophy, death, writing and the five senses such as taste, smell, hearing, view. The second part will be presented and illustrated the semiotics of translation which is an area of interdisciplinary research. Translation is therefore a central issue in semiotics. The third part involves the automatic subtitles of the TV movie "In Search of Lost Time". The aim is to frankly show the ambiguity caused by machine translation and to emphasize the notion that machine translation is not equivalent to human translation. The conduct of this study on the literature, semiotics and translation studies axis reveals the importance of interdisciplinarity and should contribute to the research to be carried out in the field.

Keywords: Proust, literary criticism, semiotic criticism, translatological criticism, adaptation

Marcel Proust'un uyarlanan eserinin yazın, göstergebilim ve çeviribilim ekseninde eleştirel izinde: *"Kayıp Zamanın İzinde"*

Öz

Marcel Proust'un yedi ciltten oluşan ve genellikle *Arayış* olarak nitelendirilen *Kayıp Zamanın İzinde* adlı eserinin kıyaslanamaz olduğu aşikârdır. Eser, günümüze değin çok sayıda araştırmacı tarafından incelenmiştir. Fakat sinema ve televizyon uyarlamaları inceleme nesnesi olarak nadiren tercih edilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları kapsamında 2011'de yayımlanan ve 230 dakikalık *Kayıp Zamanın İzinde* adlı televizyon filmi, eserde yer alan yedi cildi de kapsadığı için tercih edilmiş ve incelenmeye çalışılmıştır. Amaç, televizyona uyarlanan eseri yazın, göstergebilim ve çeviribilim ekseninde titizlikle değerlendirmek, eleştirel ve bütüncül bir yaklaşım sunmaktır. İlk aşamada filmde yer alan karakterler, sözsüz iletişim sorunsalı, Proust'un zaman, aşk, kıskançlık, müzik, felsefe, ölüm, yazı ve beş duyuyu kapsayan temalarla ilişkisi üzerine bir edebi eleştiri sunma gayreti gösterilmiştir. Bir diğer aşamada disiplinlerarası bir alan olan çeviri göstergebilimi ele alınarak örneklendirilmiştir. Son aşamada ise televizyon uyarlamasının YouTube otomatik altyazı programıyla oluşturulan altyazı içerikleri çeviribilimsel açıdan irdelenmiştir. Bu noktada amaç, otomatik çevirinin neden olduğu belirsizlikleri, anlam bulanıklığını tüm açıklığıyla gözler önüne sermek ve otomatik çevirinin insan çevirisiyle kıyaslanamayacağı gerçeği üzerinde durmaktır. Bu araştırmanın yazın, göstergebilim ve çeviribilim ekseninde sürdürülmesiyle disiplinlerarasılığın önemini vurgulaması ve ilgili alanda yürütülecek diğer araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Proust, edebi eleştiri, göstergebilimsel eleştiri, çeviribilimsel eleştiri, uyarlama

Introduction

Il est évident que l'œuvre qui s'intitule *À la recherche du temps perdu* est analysé jusqu'à présent par plusieurs scientifiques et chercheurs. Pourtant ses adaptations cinématographiques et télévisuelles sont rarement étudiées. L'objectif est de présenter son adaptation télévisuelle avec tous ses astuces et d'invoquer une critique littéraire, sémiotique et surtout traductologique en examinant des sous-titres automatiques du téléfilm sur YouTube.

Marcel Proust est né au 19ème siècle et décédé au 20ème siècle. Son prénom complet est Valentin Louis Georges Eugène Marcel. On peut citer quelques œuvres de Proust : *À la recherche du temps perdu, Les Plaisirs et les Jours, Contre Sainte-Beuve, La Bible d'Amiens, Le Mensuel retrouvé, Chroniques, Pastiches et Mélanges, Jean Santeuil, Sésame et les lys*. *À la recherche du temps perdu* est publié en

sept tomes de 1913 à 1927. Les trois derniers de ces tomes sont apparus après le décès de l'auteur. Proust prouve que son œuvre raconte sa vie passée. De nombreux réalisateurs ont apprécié la valeur des œuvres de Proust. C'est la raison pour laquelle ils les amènent sur grand écran via le septième art et à la télé via le huitième art. Les adaptations cinématographiques de Proust sont les suivantes : Un amour de Swann[2] (en 1984), Le temps retrouvé[3] (en 1999), La Captive[4] (en 2000). Les adaptations télévisuelles de Proust sont les suivantes : Les Cent Livres: À la recherche du temps perdu[5] (en 1971), The Modern World: Ten Great Writers[6] (en 1988), À la recherche du temps perdu[7] (en 2011).

Dans les limites de l'étude, on a dû choisir l'une de ses adaptations. C'est *« À la recherche du temps perdu »*, sorti en 2011, qui dure 230 minutes. La raison pour laquelle on a choisi ce téléfilm est qu'il traite tous les sept volumes du livre. L'article est analysé en trois parties. La première partie implique la critique littéraire sur le téléfilm, les personnages principaux et historiques, la problématique de la communication non-verbale. On aborde les thèmes centraux du film : Proust et le temps, l'amour, la jalousie, la musique, la philosophie, la mort, l'écriture et les cinq sens ainsi que le goût, l'odorat, l'ouïe, le toucher, la vue. La deuxième partie sera présentée et illustrée le panorama de la sémiotique de la traduction qui est un domaine de recherche interdisciplinaire. Ainsi la traduction est un enjeu central en sémiotique. La troisième partie implique les sous-titres automatiques du téléfilm *« À la recherche du temps perdu »*. Le but est de montrer franchement l'ambiguïté causée par la traduction automatique et d'insister sur la notion que la traduction automatique n'est pas équivalente à la traduction humaine. Les films adaptés ou inspirés d'un roman sont préférables parmi les scénaristes. *À la recherche du temps perdu* est un téléfilm français diffusé en 2011 sur France 2 et réalisé par Nina Companeez, Il faudrait d'abord analyser Proust et puis étudier tous les aspects de l'œuvre. C'est *« À la recherche du temps perdu »,* sorti sur la télé en 2011, qui dure 230 minutes. Son réalisateur est Volker Schlöndorff. Sa réalisatrice est Nina Companeez. Il est composé de sept parties qui suivent: Du côté de chez Swann[8], A l'ombre des jeunes filles en fleur[9], Le côté de Guermantes[10], Sodome et Gomorrhe[11], La prisonnière[12], Albertine disparue[13], Le temps retrouvé[14]. Le narrateur, sa mère, sa grand-mère, Albertine, Françoise, la duchesse de Guermantes, Madame Verdurin, Charles Swann, Gilberte Swann, Odette Swann, le baron de Charlussont des personnages principaux du film. Proust nous fait découvrir et nous fait pénétrer dans les salons aristocratiques et littéraires de l'époque ceux de Mme Verdurin, de Mme de Guermantes, Mme de Villeparisis. Les personnages historiques présentés dans le film sont Balzac, Marie-Antoinette, Marie Stuart, Mme de Sévigné, XIV. Louis, Jacques de Rozier, Sophocle, Victor Hugo, Lizst. Tous ces personnages reflètent la période, par exemple XIV. Louis reflète le « Grand Siècle ». Le peintre Elstir, Bergotte, Vinteuil sont des personnages créés par Proust.

Ce film décrit les milieux de l'aristocratie et la bourgeoisie à travers les yeux de Proust. Si Proust traite des classes sociales ainsi que la bourgeoisie et la noblesse, c'est parce qu'il veut décrire la transformation de la société française. Il construit de longues phrases difficiles à comprendre. « G. Genette puisse dire de l'écriture proustienne que, partie pour dégager des essences, elle en vient à constituer, ou restituer,

2 C'est un film franco-allemand, réalisé par Volker Schlöndorff
3 C'est un film franco-italo-portugais, réalisé par Raoul Ruiz
4 C'est un film franco-belge, réalisé par Chantal Akerman
5 Réalisée par Claude Santelli
6 Réalisé par Nigel Wattis
7 Réalisé par Nina Companeez
8 (Swann's Way / Swann'ların Tarafı)
9 (Within A Budding Grove (In the Shadow of Young Girls in Flower) / Çiçek Açmış Genç Kızların Gölgesinde)
10 (The Guermantes Way / Guermantes Tarafı)
11 (Sodom and Gomorrah / Sodom ve Gomorra)
12 (The Prisoner (The Captive) / Mahpus)
13 (The Fugitive / Albertine Kayıp)
14 (Finding Time Again (Time Regained) (The Past Recaptured) / Yakalanan Zaman)

des mirages » (Doubrovsky, 2000, p.82). C'est pour cette raison que l'écriture proustienne est analysée par plusieurs chercheurs. Son histoire n'est pas composée d'une seule histoire. Il vise à faire connaitre et exposer tout ce qui se passe dans l'histoire humaine. En effet, l'œuvre analyse la société de son temps. Des beaux-arts tiennent une place importante dans l'œuvre proustienne. Proust n'est pas un romancier qui fait attention non seulement, à la peinture, à la musique ou à l'architecture pour embellir son œuvre, mais aussi pour faire découvrir ce qu'on ne peut saisir derrière les apparences extérieures des choses. On pourrait dire que le film n'aurait aucune signification sans peinture et sans musique. C'est pour cette raison que le film mérite d'être étudié. Proust se penche sur quelques thèmes qui jouent un rôle prépondérant ainsi que le temps, la mémoire involontaire, le silence, la nationalité juive, le regard, la noblesse, la jalousie, l'homosexualité, le rêve, l'amour ; il les utilise fréquemment.

1. Critique Littéraire

1.1. Les nouvelles techniques de création de Proust

Selon Rıfat (2020, p.70), il existe des nouvelles techniques de création de Proust. Il secoue la chronologie du temps. On décrit l'état d'un individu entre le sommeil et l'éveil. C'est une conscience déséquilibrée, tremblante, instable et intermittente.

La technique d'immersion est utilisée. Les gens poussent à nouveau dans le nouveau sol dans lequel ils sont plongés. C'est une technique importante qui crée la translationnalité interprétative du film. Il fusionne trois mondes et combine le réel avec l'irréel (Rıfat, 2020, pp.74-75).

1.2. Le souvenir involontaire chez Proust

Dans cette partie de l'étude, on va aborder le souvenir involontaire qui incite l'homme à retourner au passé. La saveur de la madeleine, trébuchée de la même manière, les tintements, les signes, la serviette fait retourner son souvenir en arrière. Proust a intuitivement compris que nos mémoires avaient besoin d'un processus de transformation. Si vous empêchez la mémoire de changer, elle cesse d'exister. Afin de ranimer la mémoire, il est nécessaire de s'en souvenir mal. Le temps lui fait retrouver les jours passés, c'est-à-dire le temps perdu. *« Aujourd'hui dans la bibliothèque de Guermantes je comprenais que tous ces matériaux de l'œuvre littéraire que j'allais entreprendre enfin, c'était ma vie passée »* de 1.50.25 à 1.50.33 minutes de la deuxième partie du film. Les impressions lui donnent la notion du temps perdu :*« Je m'expliquais l'anxiété qui s'était emparée de moi dès mon entrée dans le salon quand les visages grimés m'avaient donné la notion du temps perdu »* de 1.54.02 à 1.54.10 minutes de la deuxième partie du film. Proust accepterait la passivité face à quelque chose qui, selon lui, devrait lui permettre de le guider. Selon Green, « c'est un modèle qui va au-delà de l'écriture, donc une structure réorganisée doit d'abord passer par une phase de chaos. Seulement après cela, il remet tout comme il le souhaite. On l'appelle comme la théorie du chaos » (Green, 2020, p. 84).

Comme l'a indiqué Lehrer (2020), les cellules cérébrales, comme toutes les autres cellules, sont toujours en mouvement. La demi-vie moyenne d'une protéine cérébrale n'est que de quatorze jours. Une petite partie de nos neurones hippocampiques meurent et renaissent ; l'esprit est dans un état constant de réincarnation. Il a conclu que nos souvenirs sont fabriqués à partir d'un matériau qui est encore plus fort que nos cellules très puissantes.

Selon Green, « lorsque la mémoire refait surface, cela signifie qu'elle a fonctionné. Ce n'est plus juste un souvenir. C'est tout autant d'imagination. L'esprit, qui perçoit de manière souvent synthétique,

généralisant, collante, va s'engager dans une action opposée, une purification, une filtration, une sélection, une réduction à l'essence, c'est-à-dire une réduction de ce qui semble secondaire, à ce dont il s'occupe maintenant » (2020, p.103). Chaque instant fait retourner Proust à sa vie passée : *« Où je les avais déjà regardés j'avais senti derrière eux un moment de ma vie passée et malgré mes efforts désespérée je n'avais pu le ramener à moi et c'était tout une partie de moi qui était tombé pour jamais dans le néant »* de 13.04 à 13.15 minutes de la première partie du film.

L'incertitude de l'avenir ne change jamais chez lui et émerge dans le passé en se souvenant : *« Jadis je sens à l'avenir incertain qui était devant nous et maintenant ce qui était en avant de moi aussi incertain est plus cruelle encore ce n'était plus l'avenir d'Albertine, c'était son passé, tout d'un coup émergé dans un souvenir qui était resté au fond de ma mémoire »* de 01.19.04 à 01.19.20 minutes de la deuxième partie du film.

Il éprouve le passé non seulement dans un instant actuel mais aussi dans un instant éloigné : *« Ces diverses impressions bienheureuses qui avaient entre elles ceci de commun que je les éprouvais à la fois dans le moment actuel et dans un moment éloigné, ce que l'être par trois et quatre fois ressuscité en moi venait de goûter, c'était bien de fragments d'existence soustraits au temps »* de 01.49.46 à 01.50.07 minutes de la deuxième partie du film.

1.3. Proust et la communication

La problématique de la communication chez Proust est un sujet exigeant. Nous ne parlons pas uniquement avec notre organe vocal qui produit le langage verbal mais nous conversons également avec tout notre corps. Le langage verbal, le langage paraverbal, le langage silencieux, le langage non-verbal sont des outils afin d'exécuter la communication ainsi que le bâillement, le rire, le cri, la toux, des gestes et des postures. Par exemple, le sifflet désigne la séparation car le train part et il se sépare de sa mère. Les coups qui désignent la peur, les rires, les battements de cœur, le bourdonnement, le coup de sifflet, la musique sont parmi les signes sonores.

Il existe des expressions que Proust utilise ainsi que *« qui aime bien châtie bien, casser le nez, clair comme le jour, avoir un cœur d'artichaut, montrer les dents, partir de but en blanc »*. Cela montre son aisance comme moyen d'expression. Un détail ambigu (le motif d'une serviette ou le bruit de l'eau dans les tuyaux) apparait soudain. La théorie de la mémoire de Proust est restée. Une communication non-verbale peut être parfois sonore et parfois liée au silence. Dans le film, il s'agit des signes sonores qui évoquent le passé. Grace aux signes sonores, le narrateur retourne en arrière.

1.4. Proust et le goût

Les cinq sens, qui incluent le goût, l'odorat, l'ouïe, le toucher, la vue, sont des thèmes cruciaux chez Proust. L'épisode le plus célèbre de *« À la recherche du temps perdu »* : un jour, Proust trempe des madeleines dans son thé, et la madeleine trempée se souvient de tout le temps perdu. C'est le Proust de la mémoire non involontaire et qui flotte dans le flux incassable d'un moment. La madeleine active la mémoire involontaire et il retourne au passé. Avec la madeleine, il trouve un lien avec le passé. En effet, la mémoire et le temps sont des sujets inséparables les uns des autres. La madeleine ressuscite la mémoire involontaire. Elle est le révélateur de la conscience affective. La rencontre avec certaine expérience comme celui de la madeleine nous permet de nous détacher du temps chronologique.

> La neuroscience prouve que Proust a raison. C'est parce que les sens du goût et de l'odorat sont les seuls sens qui ont une connexion directe avec l'hippocampe (centre de mémoire à long terme du cerveau). Leurs traces ne sont pas effacées. Tous les autres sens (la vue, le toucher et l'ouïe) passent principalement par le thalamus (la source du langage et la porte d'entrée de la conscience). Par conséquent, ces sens sont beaucoup moins efficaces pour aborder notre passé (Lehrer, 2020, p. 97).

1.5. Proust et l'odorat

L'une des plus grandes idées de Proust était que nos sens de l'odorat et du goût portent un fardeau unique de nos souvenirs. L'odorat fait retourner Proust au temps passé *:« Le jour où je vis la duchesse de Guermantes pour la première et la dernière fois je respire l'air de congrès de cette année-là, de ce jour-là, mêlée d'une odeur d'Aubépine agitée par le vent »* met l'accent Proust de 48.33 à 48.46 de la première partie du film.

1.6. Proust et l'ouïe

La musique aide les héros à connaitre la société et les gens dont ils sont entourés. Il cite les noms : Bach, Mozart, Chopin, Lizst, Beethoven. La musique permet à Proust de vivre son passé. La musique lui sert de pont pour se souvenir de son enfance. Les sons font activer le souvenir involontaire et retourner Proust au temps passé : *« ce tintement rebondissant ferrugineux, interminable, criard et frais de la petite sonnette qui m'annonçait qu'enfin monsieur Swann était parti, je les entendais encore, je les entendais eux-mêmes, eux situés pourtant si loin dans le passé, il était temps de commencer »* 01.57.00 minutes de la deuxième partie du film.

1.7. Proust et le toucher

En touchant la serviette, il se retourne au passé : *« La serviette avait précisément le même genre de raideur et d'empesé de celle du grand hôtel de Balbec et devant cette bibliothèque de l'hôtel de Guermantes, elle déployait le plumage d'un océan vert et bleu comme la queue d'un paon, quel était la cause de cette félicité que je venais de ressentir »* de 01.49.25 à 01.49.45 minutes de la deuxième partie du film.

1.8. Proust et la vue

Le langage paraverbal est le seul qui puisse dire la vérité camouflée. Les regards, en tant qu'un système sémiotique pourrait être à la fois implicite et explicite. Le regard devient ainsi une sorte de clef de la communication et renseigne mieux que le langage articulé. On est attentif au langage du regard et aux inflexions de la voix du sujet. Proust est créateur du regard : *« Dans la dureté de son regard passé par instant cette douceur presque humble le goût des plaisirs des sens donne à la plus fière »* de 10.38 à 10.48 minutes de la première partie du film. Trois arbres vus fait retourner Proust en arrière :« *Tout d'un coup tu fus rempli de ce bonheur profond que je n'avais pas ressenti depuis l'enfance, les trois vieux arbres formés autour du petit calvaire un dessein que je ne voyais pas pour la première fois »* de 13.03 à 13.15 minutes de la première partie du film.

1.9. Proust et le silence

Pour Proust, le silence est une forme d'expression que l'oreille n'entendrait pas mais l'âme comprendrait. C'est un langage paraverbal qui permet une véritable communion des âmes. Les cœurs parviennent à se parler sans masques.

1.10. Proust et le temps

Proust cherchait le lieu caché du temps dans ses œuvres. La nostalgie était devenue son onguent. Il vivrait dans sa propre mémoire, avec ses souvenirs. Son passé allait devenir un chef-d'œuvre. Comme l'a indiqué Lehrer (2020), le passé n'est jamais le passé. Tant que nous sommes vivants, nos souvenirs restent volatils dans ces merveilles. Nous voyons notre propre image dans les miroirs flottants des souvenirs. Chaque instant est plein d'erreurs. Nous déformons les faits pour qu'ils correspondent à notre histoire. Pour Proust, les souvenirs étaient des choses que nous n'avons jamais cessé de changer comme des phrases. Proust était donc un sentimentaliste passionné.

1.11. Proust et la jalousie

La jalousie est consécutive à l'amour. C'est parce qu'on est jaloux qu'on devient amoureux. Il n'y a pas de jalousie sans soupçon et il n'y a pas de soupçon sans imagination. La jalousie est une psychopathologie qui éclate une phobie de l'abandon.

1.12. Proust et l'amour

L'amour est lié à l'attente ; l'attente est liée à l'absence. Tous les personnages du film sont amoureux de leurs idéaux, de leurs fantasmes. L'amour est analysé finissant dans l'oubli :*« J'allais franchir les distances sociales infinies qui me séparaient de Mlle de Stermaria »* de 11.18 à 11.25 minutes de la première partie du film. Le seul amour ; c'est celui de la mère, un amour généreux qui n'a pas de raison pour aimer. Il sent l'amour envers les femmes : « *J'avais remarqué sa fille dès son entrée son joli visage pâle et presque bleuté »* de 10.13 à 10.23 minutes de la première partie du film.

Proust insiste sur le rapport entre l'amour et l'oubli : *« Chaque jour quand je l'aimais je me promettais bien quand je ne l'aimerais plus de le lui dire, ce sont des projets conformes quand on aime une femme et on oublie quand on l'aime plus »* de 01.50.36 à 01.50.47 minutes de la première partie du film. Avec le sentiment d'amour, il cherche à se calmer : *Je l'embrassais comme j'embrassais ma mère jadis pour calmer mes chagrins d'enfant* de 46.18 à 46.24 minutes de la deuxième partie du film.

1.13. Proust et l'écriture

Chez lui, être incapable d'écrire, vivre pour écrire, résister à la mort pour réaliser le désir d'écrire, mourir quand le désir d'écrire se transforme en acte d'écriture.

1.14. Proust et la philosophie

La mémoire involontaire chez Proust est la mémoire des perceptions du goût. Alphonse Darlu est le professeur de philosophie de Proust. Celui qui l'a influencé de manière vraiment profonde en ce qui concerne sa manière de penser. Proust ne pense pas par concept et se méfie des lois de l'intelligence. Il y a une philosophie d'implicite, dans l'œuvre de Proust. Il nous montre que Proust n'était pas seulement romancier, mais aussi philosophe.

1.15. Proust et le monde spirituel

Le seul monde qui existe réellement est donc ce que les psychanalystes appelleraient le monde spirituel et le monde intemporel dont la principale vertu est de se débarrasser des apparences. Puisque nous ne connaissons pas la réalité, la réalité n'est pas seulement trompeuse, elle est vraiment choquante.

1.16. Proust et la mort

À la suite de décès de sa mère, il n'a presque jamais écrit. Dans le livre et le film, la mort est le plus important des principaux sujets. La mort est au cœur de la mémoire et du désir. La réalité est comment nous la voyons, comment nous nous sentons, comment la déformons-nous, comment la plaçons-nous dans le flux du temps. Dédié à la poursuite, à la capture et à la récupération de ces moments perdus. Les figures de la mère et de la grand-mère sont dominantes. Désir maternel, en identification avec la mère est un sujet prépondérant. Il admirait son père mais était inaccessible.

En se déchaussant, soudain, il est envahi par la réminiscence de sa grand-mère qui est morte, dont il n'avait pas vraiment préconsciente de la mort. Cela prouve son amour, sa passion envers sa grand-mère : « *car aux troubles de la mémoire sont liés les intermittences du cœur, j'étais de nouveau cet être qui cherchait à se réfugier dans les bras de sa grand-mère, je venais enfin d'apprendre que je l'avais perdue pour toujours, peu à peu voici que je me souvenais de toutes les occasions* » de 03.40 à 03.57 minutes de la deuxième partie du film. Par la solitude, il a envie de fermer les paupières:« *J'étais déjà seul j'avais envie de mourir* » 01.11.27 minutes de la première partie du film.

1.17. Proust et la sagesse

Comme l'a indiqué Botton, « Proust nous dit qu'il y a deux manières d'arriver à la sagesse : la sagesse obtenue par un enseignant sans souffrance, et la sagesse par la souffrance à travers la vie » (2020, p.72). Selon lui, la deuxième méthode doit être considérée comme bien supérieure : « *Comme ma grand-mère m'a quitté je recommençais à souffrir peut-être cet effroi que j'avais contents d'autres te coucher dans une chambre inconnue est-il que la forme inconsciente de notre refus de désespéré de la mort qui nous accompagne pendant toute la durée de notre vie en détachant de nous à chaque moment des lambeaux de nous-mêmes* » de 08.21 à 08.41 minutes de la première partie du film. Proust est au milieu de l'aristocratie et il ne croit pas l'amour de soi : *« Il suffisait qu'on prononce le nom d'une personne titré pour qu'aimé par retournes »* de 12.19 à 12.23 minutes de la première partie du film.

2. Critique Sémiotique

2.1. Cinéma, la série télévisée, le téléfilm et sémiotique

Le cinéma naît à la fin du dix-neuvième siècle. Les inventeurs du cinéma sont les frères Lumières : Louis et Auguste. Le tout premier film date de 1895 qui a eu lieu à Lyon. Le film, ce qui deviendra plus tard le septième art : *La sortie des ouvrières de l'usine lumière*. Le cinéma est à la fois un moyen de transmission et le pouvoir de façonner la réalité. Dans ces aspects, il présente des caractéristiques similaires avec la langue. Certes, la langue est un moyen de transmission dans la communication, et les valeurs sociales sont également transmises à travers la langue. En plus d'être un produit d'art, le cinéma est un produit commercial. Dans le film, l'information est transmise au public simultanément par les canaux auditifs et visuels. Gottlieb (1998) divise ces canaux selon qu'ils sont verbaux ou non, le film se

compose donc de quatre canaux de communication : canal auditif verbal, canal auditif non verbal, canal visuel verbal, canal visuel non verbal.

Le sens d'un film ne peut être atteint qu'en évaluant ensemble les éléments linguistiques et non linguistiques. Les modèles linguistiques et non linguistiques, la proximité-distance cinématographique, les mouvements du corps, les vêtements, le maquillage, les gestes, la musique, la couleur, le son et les effets ont le plus grand impact sur la formation du sens. La communication avec le film se fait par deux canaux : le canal visuel (ondes lumineuses) et le canal auditif (vibrations de l'air) sont utilisés simultanément. Les codes sont utilisés pour créer la vraie signification du film. Il existe de nombreux codes (codes verbaux, codes visuels, codes de proximité / distance, codes de mouvement, etc.).

Le cinéma est une composante complémentaire du tissu culturel ; les films fournissent une communication et une interaction entre différentes langues et cultures. C'est l'information qui guide les efforts créatifs au cinéma, explique les premières sur lesquelles reposent les œuvres cinématographiques, et consiste en la présentation d'opinions, de pensées et d'attitudes dans un système harmonieux. Le but de la théorie du cinéma est de mieux comprendre le phénomène du cinéma. Les théories développées pour l'analyse des films sont efficaces afin de comprendre les liens entre la société et la culture dans lesquelles les films sont réalisés. Christian Metz est l'un des théoriciens du cinéma qui souligne l'interaction entre le cinéma et la sémiotique, qui scrute et analyse l'évolution sémiologique du cinéma : « Il ne s'agit que de sémiologie : ce que nous appelons le « sens » de l'événement narré par le cinéaste aurait été de toutes façons un sens pour quelqu'un (il n'en existe pas d'autres) » (Metz, 1964, p.56).

Il convient de souligner que la série télévisée, le téléfilm et l'adaptation télévisuelle sont dissemblables. Une série télévisée ou bien série télé qui est aussi appelée télésérie vise à se dérouler en plusieurs parties d'une durée longue. Le téléfilm dure environ 60 minutes, n'a pas besoin d'être diffusé en plusieurs parties car il révèle une histoire complète. L'adaptation télévisuelle est une sorte d'adaptation des œuvres littéraires, on les adapte sur petit écran. De ce fait, ce genre ne rassemble pas à la série télévisée qui dépasse la durée de 60 minutes. On en déduit que l'adaptation télévisuelle de *« À la recherche du temps perdu »* dure 3 heures 52 minutes. Il s'avère ici que ce dernier est un téléfilm et non la série.

2.2. L'approche sémiotique

L'histoire de la sémiotique : sa fondation a été posée presque simultanément au début du XXe siècle, dans deux géographies différentes et dans deux domaines différents. En Europe, dans le cadre de la linguistique, le linguiste suisse Ferdinand de Saussure, aux États-Unis, le penseur logique et mathématicien Charles Sanders Peirce ont été les pionniers du domaine. Hjelmslev, Algirdas Julien Greimas et Roland Barthes sont importants pour influencer les grandes figures de la sémiotique européenne. Hjelmslev, l'un des fondateurs du Cercle linguistique de Copenhague, a contribué au développement de la sémiotique en Europe. Alors que Peirce et Charles Morris aux États-Unis ont aidé la sémiotique à se développer en tant que science indépendante, en Europe, notamment en France, Roland Barthes, Georges Mounin, Gérard Genette, Tzvetan Todorov, Julia Kristeva, Christian Metz, Paul Ricœur, Umberto Eco ont contribué à la sémiotique.

La méthode sémiotique est structurelle. Il analyse le contexte, pas la phrase et le texte ; révèle les structures de niveau superficiel et profond ; il ne considère que l'objet qu'il analysera. « Le stimulus est le support actif du signe. C'est par lui que le sujet entre en relation avec le signe » (Klinkenberg, 1996,

p.57). Le signe est un stimulus - c'est-à-dire une substance sensorielle. L'image mémoire qu'elle évoque se connecte à l'image d'un autre stimulus dans notre tête. La fonction de l'indicateur est d'animer cette seconde image dans un sens de communication. L'approche sémiotique s'utilise dans la traduction de la publicité, des bandes dessinées, des emblèmes, des slogans, des logos. On peut raconter quelque chose en verbale, picturale, plastique ou musicale. Peirce (1931) évoque que « le processus de signification (ou sémiosis) est le résultat de la coopération de trois éléments : un signe, son objet et son interprétant » (Guidère, 2008, p.58). La sémiotique est divisée en trois parties : Sémantique, le sujet est le sens. La syntaxe, le sujet est la structure de la phrase. La pragmatique, le sujet est un usage.

D'ailleurs, Jakobson avait défini la traduction intersémiotique « qui est l'interprétation de signes verbaux par le biais de signes issus de systèmes de signification non verbaux » (Guidère, 2008, p.58). Étant donné que les éléments sémiotiques sont utilisés dans les traductions de films, il est nécessaire d'aborder la relation entre la traduction et la sémiotique. Décrire les chaînes de signes, déterminer les relations entre les signes les uns et les autres, déterminer les formes de significations relèvent du domaine de la sémiotique. Il existe deux concepts sur la base de la sémiotique : signe, référent. L'indicateur se compose de deux concepts : signifiant, signifié.

2.3. Sémiotique de la traduction

Puisque les éléments de la sémiotique sont utilisés dans la traduction des sous-titres de films, il devient nécessaire d'aborder la relation entre la traductologie et la sémiotique. Selon Öztürk Kasar (2020, p.3) « la sémiotique de la traduction est un domaine de recherche interdisciplinaire au sein de la traductologie : la théorie des signes est mise au service de l'activité traduisante ». Le nombre des études menés à bien dans ce domaine interdisciplinaire augmente chaque année.

> Gorlée (1993) distingue trois types d'équivalence sémiotique : l'équivalence qualitative, l'équivalence référentielle, l'équivalence significationnelle et appelle "sémio-traductologie" afin de pouvoir analyser les traductions portant sur des signes verbaux et non-verbaux (Guidère, 2008, p. 59).

Les sémioticiens sont beaucoup critiqué le sujet de la traductibilité en raison d'adopter l'impossibilité de la traduction. En effet, les langues ne se rassemblent pas et organisent l'univers. L'approche sémiotique textuelle permet de distinguer le texte, le cotexte, le contexte ; de distinguer l'histoire, l'intrigue, le discours ; le genre, le type et le prototype.

L'espace littéraire est plein d'énigmes pour le traducteur. Le traducteur a besoin d'un guide qui pourrait lui être fourni par la sémiotique, discipline qui s'occupe de la production et de la saisie du sens. Car la première étape de l'acte de traduire se chevauche exactement avec la tâche du sémioticien qui analyse un texte littéraire. Par conséquent, tracer un itinéraire sémiotique serait une contribution de valeur pour l'activité traduisante. On assure ainsi une interaction fructueuse entre la théorie sémiotique et la traductologie. On va illustrer cette collaboration par le processus de la traduction du film intitulé de Marcel Proust, grand auteur français et l'un des plus importants représentants du Nouveau Roman.

La sémiotique couvre les processus de production, de fonctionnement et de perception de divers systèmes de signes qui assurent la communication entre les individus ou les communautés. Il explore comment une personne (expéditeur) qui essaie de créer une certaine séquence de sens chez une autre personne (récepteur) en utilisant un indicateur de langue socialement unifié (expéditeur) essaie de créer un signe, de définir un système avec des signes et de communiquer à travers eux.

> Les points clés des analyses sémiotiques : l'accent est mis sur la signification sociétale et culturelle des signes et des codes. Les indicateurs peuvent inclure une image, un mot, un objet ou même un type particulier dans le domaine d'application. La signification des signes dépend des relations entre « signifiant » (image, image, mot ou objet), « signifié » (sens implicite) et « référent » (ce que signifie image, image, mot ou objet). Les codes, quant à eux, sont la signification des indicateurs arrangés et interprétés au sein de la société (Parsa, 2012, p. 21).

Le modèle actantiel développé par Greimas implique « un destinateur (émetteur), un objet (objectif), un destinataire (récepteur) ainsi qu'un adjuvant (aidant) et un opposant (adversaire) » (Kıran et Kıran, 2003, p. 217).

2.4. L'analyse de la dénotation et de la connotation de l'affiche *« À la recherche du temps perdu »*

Cette partie de l'étude consiste à analyser la dénotation et la connotation de l'affiche.



Figure 1. L'affiche recto



Figure 2. L'affiche verso

L'affiche, qui préfère les images photographiques, est un indicateur emblématique en tant que produit publicitaire qui annonce le film *« À la recherche du temps perdu »* au public, le renseigne, le rend attractif. L'affiche évoque la romance et la nostalgie, c'est-à-dire qu'elle rappelle aux gens des événements passés, des souvenirs.

Les textes écrits, qui couvrent un tiers de l'affiche, incluent les acteurs dans le rôle principal et d'autres rôles de soutien, le titre du film, le réalisateur, le scénariste, le producteur, etc. donne des informations en tant que l'équipe technique. Alors que le nom du film, écrit en couleur noir, attire l'attention, il entreprend la tâche de présenter les acteurs principaux.

Tableau 1 : Les signifiants et les signifiés de la dénotation de l'affiche

Les signifiants de la dénotation	**Les signifiés de la dénotation**
Les acteurs principaux du film	Les héros du film
Six femmes marchant	Les autres actrices du film
Vêtements, chapeau	Années 1900
Femme et homme	Amour

Femmes marchant, faisant du vélo	Joie, amusement

Dans cette étude, l'objectif est de révéler la structure des couches sémantiques dans les chaînes d'indicateurs. La même perception du récepteur et de l'émetteur garantit que les affiches de cinéma peuvent transmettre le message au public rapidement et efficacement. Bien que chaque élément de l'affiche ait un sens en soi, lorsqu'il est associé à d'autres éléments, il acquiert de nouvelles connotations, améliore la dimension de perception et de compréhension, donne des informations sur le film et attire le spectateur vers le film.

Tableau 2 : Les signifiants et les signifiés de la connotation de l'affiche

Les signifiants de la connotation	**Les signifiés de la connotation**
Disposition du cadre : premier plan	Plus près du public, le protagoniste
Plan intermédiaire	Proche du public, rôle secondaire
Plan derrière	Loin du public, acteur de soutien
Cadrage : gros plan	Les caractéristiques personnelles passent en premier, la sincérité
Tir longitudinal	Caractéristiques personnelles en arrière-plan, environnement
Eclairage : de côté	Utilisation douce
Derrière	Ombres tombant en avant, silhouette

2.5. Processus dans le cadre de l'interprétation entre roman et adaptation télévisuelle

« Premier étape implique roman (texte source), scénariste-traducteur (traducteur 1), scénario (réécriture/ traduction linguistique, texte sous-cible). Deuxième étape implique réalisateur-traducteur (traducteur 2), conversion en indicateurs audiovisuels (recréation), image animée (texte cible / interprétation) » (Dindar, 2020, p. 87). Il se penche sur le processus de réécriture et de recréation dans son œuvre et indique que « dans la traduction intersémiotique, nous pouvons définir le texte littéraire, à savoir le roman comme texte source, le scénariste et le réalisateur comme traducteur, le script comme texte sous-cible et le film résultant comme texte cible » (p.88). Il est utile d'insister sur le processus d'adaptation, le but est de scénariser le roman pour en faire un système audiovisuel.

> « À ce stade, le concept de réécriture commence à entrer en jeu. Le scénariste-traducteur, qui a scénarisé le roman, réécrit le texte source avec différentes expressions et formes dans la même langue. C'est la traduction intralinguale. La réécriture a lieu sur un plan de découpage. Le texte source est réécrit pour l'histoire, la caméra et la fiction. L'histoire est transférée dans une chaîne visuelle via le script. Le scénario ici n'est pas la fin mais le moyen » (Dindar, 2020, p.89).

3. Critique Traductologique

3.1. L'adaptation à la télé

Il s'agit ici d'un bref aperçu de l'évolution historique des adaptations télévisuelles. Il existe des adaptations théâtrales, littéraires, des adaptations de films/séries télévisées. Le cinéma a continué à faire des adaptations à partir de nombreuses sources différentes, telles que des événements réels, des biographies/autobiographies, des bandes dessinées et des jeux informatiques, en dehors de la littérature, du théâtre. L'adaptation individuelle, l'interprétation, l'inspiration sont des types d'adaptations fondée sur la notion de fidélité. Le sens du mot l'adaptation est adapté les uns aux autres. L'adaptation est écrite à partir d'une autre œuvre conformément au langage du film lorsqu'il s'agit du

scénario. On la définit comme « la transformation d'un texte non préparé pour le cinéma en une forme cinématographique ou télévisuelle ». L'énoncé clé ici est que le texte écrit est « sous une forme cinématographique ou télévisuelle ». À la suite de toutes ces données et évaluations mentionnées, les problèmes du scénario d'adaptation pour l'élimination de ces problèmes ont été déterminées comme suit : décider quoi couper et quoi laisser dans le scénario afin d'adapter l'œuvre originale au cinéma sans dégrader sa valeur, réécrire la forme de l'œuvre source de manière cinématographique et conforme à l'expression cinématographique, quelle que soit la durée de l'œuvre source, l'adaptation du scénario est écrite selon une période.

Il semble que le cinéma, qui a adapté toutes les sources possibles au film de ses débuts à nos jours, change et développe aussi son propre langage d'expression et ce faisant aura toujours un rapport avec les adaptations. Quelle que soit sa source, un scénario de film adapté doit être raconté et reconstitué dans ce sens, en tenant compte des outils propres au cinéma et avec des styles narratifs cinématographiques. Le résultat est un nouveau texte, séparé de l'œuvre source, et un texte spécial unique à ce film.

Aujourd'hui, les adaptations télévisuelles sont encore discutées à la fois par le public et les critiques de cinéma en référence à l'œuvre littéraire. Mais d'un autre côté, le cinéma a mûri face à la littérature, de plus, avec l'effet de commercialisation et la mise en avant du facteur profit. Il y a des obstacles et des étapes dramatiques que le scénariste doit surmonter tout en faisant une adaptation. Parmi eux ; déterminer les caractéristiques de l'histoire dominante, écrire une phrase d'histoire pour la décrire, nommer le/les héros et l'antagoniste/les héros doit être envisagée. L'évaluation se fait directement sur la base de l'originalité et de la fidélité. D'autre part, la question de l'adaptation a été traitée dans un contexte scientifique et a été interprétée de différentes manières par différents chercheurs. Ces études conduisent également à classer les adaptations de diverses manières sous forme technique. Dans les processus d'adaptation, la sélection du matériel en termes d'action, de figure, de perspective narrative qui ira au-delà de la structure de base est essentiel.

Il est inutile de faire une simple comparaison entre le roman et le film. En conséquence, il est important d'attirer l'attention que le concept de « tertium comparationis » (Toury, 1981) est tenu de prendre en compte comme un point négligé dans les études d'analyse adaptées au domaine à travers la conception littéraire des adaptations cinématographiques et télévisuelles. Le concept de tertium comparationis (comparaison du tiers) désigne ici un nouveau champ de comparaison. Ce domaine ne tend pas à faire une comparaison orientée vers la littérature ou vers le cinéma, au contraire, il vise à faire une comparaison commune. Ainsi, plutôt qu'une évaluation spécifique à un seul domaine, on peut parler d'une évaluation qui englobe deux domaines différents.

3.2. La traduction audiovisuelle

La traduction cinématographique, télévisuelle (histoire du cinéma, techniques cinématographiques, sémiotique, théorie de la traduction, langage, compréhension, etc.) est également liée à d'autres domaines et à d'autres disciplines. Le public regarde le schéma des événements mis en scène dans la perspective envisagée par le réalisateur. Le public est attiré dans le film avec les techniques cinématographiques détaillées prévues et appliquées. Chaque plan a un effet différent sur le public.

Le téléfilm tricote son propre contexte avec tous ses éléments (sujet, visualité, musique, période, personnages, relations entre personnages, acteurs, etc.). Proximité culturelle (distance) dans la

traduction de films, facilite (ou complique) le processus de traduction. Le but du traducteur est de comprendre ce que le film veut véhiculer. L'analyse du film est un outil important pour pouvoir voir, déterminer et comprendre l'intégrité du film. Puisque les discours du film ne peuvent pas aller simultanément avec la traduction donnée, avec des sous-titres à l'écran, il devient inévitable de réduire le texte dans une certaine mesure. Les restrictions sur les traductions de films sont culturelles, mots interdits, restriction linguistique, restrictions de genre (poésie, publicité), restriction de temps, restrictions sociales et institutionnelles.

Les méthodes de traduction des films, qui sont un outil de communication audiovisuelle, sont diffèrent des autres méthodes de traduction. Le fait que le film soit multicanal fournit au public simultanément des canaux visuels et audio ; le fait qu'il soit très fluide est dû au fait que les modèles linguistiques et non linguistiques forment une unité dans le sens du film.

3.3. Les problèmes de sous-titrage

L'apparition du sous-titrage est liée à la naissance du cinéma. Mais le sous-titrage ne se cantonne pas à la traduction. Il est également utilisé au service des spectateurs sourds ou malentendants. Il peut constituer aussi un support pédagogique aux apprenants d'une langue étrangère. Les procédés de traduction définis par Vinay et Darbelnet (1958) sont les suivants : l'emprunt, le calque, la traduction littérale, la transposition, la modulation, l'équivalence, l'adaptation. Les modes de traduction définis par Guidère (2008) sont l'adaptation, l'explicitation, la compensation. L'adaptation envisage le traducteur comme médiateur culturel. Les trois formes de l'adaptation sont la suppression, l'adjonction, la substitution. L'explicitation rend explicite ce qui est implicite et consiste à ajouter des informations. La compensation consiste à utiliser le calembour et l'humour. Hervey et Higgins (1992) distinguent quatre types de compensation : la compensation du genre, du lieu, par fusion et par scission (p.34).

D. Chiaro (2013, pp.154-155) exprime que « les difficultés linguistiques et culturelles se manifestent dans la traduction audiovisuelle : 1) références axées sur la culture 2) caractéristiques spécifiques à la langue 3) contextes où la langue et la culture se chevauchent » (cité par Okyayuz, 2016, p.108). Il existe trois catégories de contraintes pour le sous-titrage : techniques (temporelles et spatiales), textuelles (éléments visuels de l'original/passage de l'oral à l'écrit), linguistiques (différences entre la langue de départ et d'arrivée). La vitesse de défilement des sous-titres, l'espace disponible, les marqueurs phonographologiques, typographiques, ponctuationnels sont d'autres problèmes.

3.4. Comment mettre des sous-titres automatiques sur YouTube ?

Grâce à la technologie vocale, YouTube crée automatiquement des sous-titres pour les vidéos (Ajouter des sous-titres,15 janvier 2021). Sur YouTube, il suffit d'ajouter une langue pour créer des sous-titres automatiques.

Les sous-titres automatiques sont disponibles en turc, allemand, indonésien, néerlandais, français, anglais, espagnol, italien, japonais, coréen, portugais, russe et vietnamien.

Grâce aux sous-titres, les spectateurs accèdent aisément aux contenus. La qualité des sous-titres peut varier en raison des algorithmes de machine.

> YouTube améliore sans cesse sa technologie de reconnaissance vocale. Toutefois, il peut arriver que les sous-titres automatiques ne reflètent pas correctement le contenu audio en raison d'erreurs de

> prononciation, d'accents, de l'utilisation de dialectes ou de bruits de fond. (Utiliser les sous-titres automatiques, 15 janvier 2021).

YouTube conseil à ses utilisateurs de vérifier les sous-titres automatiques. S'il apparait des problèmes au niveau technique, il faut contrôler et modifier les sous-titres en cas de nécessité car la traduction humaine n'est pas équivalente à la traduction automatique.

3.5. La critique traductologique

Cette partie consiste à critiquer la traduction des sous-titres de *« À la recherche du temps perdu »*. Afin de mieux préciser la dissemblance entre la traduction automatique et la traduction humaine, on trie les sous-titres automatiques sur YouTube, en turc et en anglais. Tout d'abord, on choisit aléatoirement quelques exemples du film en langue français qui est considéré comme une langue source. Il vaut mieux de préciser qu'on transcrit la langue source, c'est-dire les sous-titres ne sont pas automatiques. Alors que les sous-titres des langues cibles (turc et anglais) sont traduits par la traduction automatique sur YouTube.

Les langues cibles (turc et anglais) démontrent l'échec de la traduction automatique sur YouTube. On le définit comme un échec parce que la syntaxe, la structure des phrases ne sont pas bien formulés. Les phrases inversées, qui engendrent l'ambiguïté, occupe une place prépondérante dans les sous-titres automatiques. En bref, cette partie de l'étude révèle l'importance de la traduction humaine. Vous trouverez ci-dessous quelques exemples de la traduction automatiques des sous-titres.

Tableau 3 : Les sous-titres automatiques

Français **(la langue source)**	**Minutes**	**Turc** **(la langue cible)**	**Anglais** **(la langue cible)**
Ce bleu du store est la plus belle couleur que j'ai vue depuis le jour de ma naissance	4.05-4.11	Bu daha çok mağaza en güzeli doğduğum günden beri gördüğüm renk doğum	It's more of the blind is the most beautiful color that I have seen since the day of my birth
Je ressentis ce désir de vivre qui renait en nous chaque fois que nous prenons conscience de la beauté et du bonheur	5.11-5.15	Önünde hayal ettiğimizden daha uzun doğudan tüccar bu arzuyu hissettim her seferinde nerede yeniden doğan yaşamak güzelliğin farkına vardığımızı ve mutluluk	I felt this desire to live which is reborn in where each time we become aware of the beauty and happiness
La vie m'aurait paru délicieuse si seulement j'avais pu heure par heure, la passer avec elle, l'accompagner jusqu'au torrent, jusqu'à la vache, jusqu'au train	5.27-5.40	Hayat bana lezzetli görünürdü sadece saat saat yapabilseydim kadar onunla geçirmek ineğe trene sel	Life would have seemed delicious to me if only I had been able hour by hour to spend it with her accompanied to the torrent to the cow to the train
Dans cette chambre inconnu je me sentais dans une position aussi réduite et incommode que celle du cardinal La Balue dans la cage où il ne pouvait ni se tenir debout ni s'asseoir. Il n'y avait pas de place pour moi dans ma chambre de Balbec	6.45-7.05	Hissettiğim bu bilinmeyen odada bu kadar düşük bir konumda ve kardinalinki uygunsuz onu kilitlediği kafeste ballue louis 11 ve evet o da dayanamadı lisa akşamı için yer yoktu ben benim Balbec odamda o olmayan şeylerle doluydu	In this unknown room i felt in a position as reduced and inconvenient as that of the cardinal the Ballue in the cage where louis 11 had locked her and yes he could neither stand up smoothly evening there was no place for me in my room in Balbec it was full of things which did not know me to testify

Il vaut mieux de préciser que la traduction automatique sur YouTube n'est pas suffisante car elle engendre quelques problèmes au niveau de la syntaxe et du sens. Au cours de l'analyse automatique des erreurs de sortie de traduction automatique, nous prenons en considération le système de traduction, traduction basée sur des phrases, traduction basée sur du texte et nous remarquons taux d'erreur flexionnel, lexical, de réorganisation, de mots manquants, de mot supplémentaire. Examinons le premier exemple : dans la langue source, il s'agit du store mais dans la langue cible on ne met pas un accent sur le mot « store », sa traduction est donc composée de mots manquants. Le deuxième exemple comporte l'ambiguïté car la syntaxe ne correspond pas aux langues cibles. Le troisième exemple implique les unités culturelles et la traduction automatique de ces unités est composée par des erreurs au niveau de syntaxe et surtout du sens car on doit traduire les locutions ainsi que 'jusqu'au torrent, jusqu'à la vache, jusqu'au train' en faisant attention à leurs équivalentes en turc et en anglais. L'erreur de réorganisation des phrases engendre le problème de compréhension en lisant les sous-titres et occupe une place centrale dans le quatrième exemple. On en déduit qu'aucun ne peut prendre la place de la traduction humaine.

Conclusion

À la lumière de tout ce qu'on vient d'exposer, Proust mérite d'être étudié. Le temps se transforme les êtres. Le passé, pourtant, ne meurt pas à jamais ; il reste enfoui dans notre inconscient. *À la recherche du temps perdu* est non seulement une découverte de la mémoire mais aussi un approfondissement des souvenirs, c'est le film d'un apprentissage. Proust constate l'écoulement, la corruption, la destruction des choses par le temps. Mille détails ressuscitent et raniment les émotions de sa vie passée. En vivant à la fois dans deux instants, on éprouve le sentiment d'échapper à la durée et d'accéder à l'éternité. Il y a aussi un narrateur multiple. On le connait enfant, on le quitte adulte vieillissant. C'est un téléfilm qui donne une pensée sur l'amour, la vie, le vieillissement, l'humour, la mort, le temps et sur la mémoire involontaire. Pour Proust, le temps est un grand facteur qui use les êtres. Le temps n'est pas pour lui celui qu'indiquent les calendriers, c'est quelque chose de relatif. La recherche est sur la perte et sur la conscience. La grande découverte, c'est la mémoire involontaire qui oppose à celle de l'intelligence. La mémoire involontaire : Proust en parle comme *d'une pharmacie où l'on trouve des drogues calmantes mais aussi des poisons dangereux*. En effet, la mémoire involontaire, c'est la mémoire du corps. C'est une sensation imprévue, soudain nous donne le sentiment de retrouver dans le passé. Le rôle du hasard est très important pour faire revenir ces souvenirs. La mémoire involontaire, celle de subconscient des souvenirs qui nous reviennent.

Dans la deuxième partie de l'étude, nous avons pris en main la collaboration entre la sémiotique et la traductologie, étude sur l'activité traduisante pour l'illustrer par le processus de la traduction du téléfilm intitulé *« À la recherche du temps perdu »* de Marcel Proust. Le film était toujours interchangeable, comme un souvenir. La mémoire est un outil de recherche, la recherche est la recherche de la vérité avant tout. Apprendre, c'est se souvenir à nouveau. La coïncidence des rencontres et la pression de la compulsion sont les deux thèmes principaux de Proust. La recherche est toujours temporelle et la vérité est toujours la réalité du temps. La plus grande distinction est entre le temps perdu et le temps passé. L'objectif est d'invoquer une critique sémiotique en montrant ses astuces. L'adaptation est une moyenne de recréation. Il est sûr que le scénariste, le réalisateur passe par le processus de traduction en adaptant un livre au film. On réécrit et recrée, en prenant considération le texte original, un nouveau produit. Il s'avère ici que ce processus attribue à la traduction intersémiotique. Comme l'indiqué Jakobson (1959) la traduction intersémiotique, c'est « la transmutation » (cité par Guidère, 2008, p. 90). Puisque l'intertextualité intègre les liens implicites et explicites entre les textes, le scénariste - traducteur doit

reconnaitre tous ces liens visant à accéder l'objectif final. Les termes « tradaptation » et « tradaptateur » désignés par Delisle (1986) évoquent l'union et la relation entre la traduction et l'adaptation.

Dans la troisième partie de l'étude, on a mis en question la critique traductologique de l'œuvre. Les langues cibles (turc et anglais) démontrent l'échec de la traduction automatique sur YouTube. En bref, la troisième partie de l'étude révèle l'importance de la traduction humaine. On conclut que la traduction automatique ne peut pas prendre la place de la traduction humaine en raison des erreurs syntaxiques, lexicales qui engendrent l'ambiguïté. Par contre, la machine qui n'est pas équivaute au cerveau humain nous montre combien l'humain est incomparable. On observe qu'avec la traduction automatique tout devient automatique sans réfléchir, sans décider, sans choisir. En revanche, la traduction humaine nécessite la réflexion, le sentiment, le choix, l'adaptation, la transformation, la reformulation, la recréation et la reproduction.

En guise de conclusion, on a critiqué l'adaptation télévisuelle de Proust de manière littéraire, sémiotique et traductologique. L'une des leçons que *« À la recherche du temps perdu »* veut enseigner est que chaque instant est inséparable du rappel. La fiction et la réalité sont intimement liées dans le film. Ce film n'est pas un mémoire qui révèle comment une période plus poétique est passée, mais une histoire utile et universellement valable qui tente de montrer des moyens d'arrêter de perdre du temps et de commencer à profiter de la vie. La littérature, la sémiotique et la traduction se trouvent dans le même axe et ils sont inséparablement liés l'un à l'autre. L'interdisciplinarité fait croiser les compétences et les principes des différentes disciplines mais avec un point commun. C'est la principale raison pour laquelle on a mis en cause cette recherche. La conduite de cette étude sur l'axe littéraire, sémiotique et traductologique révèle l'importance de l'interdisciplinarité et devrait contribuer aux études à mener dans le domaine.

Bibliographie

Botton, A. (2020). *Proust Yaşamımızı Nasıl Değiştirebilir ?* (6.bs.) (Banu Tellioğlu, Çev.). Comment Proust peut changer votre vie (1998). Sel Yayıncılık.

Chiaro, D. (2013). Audiovisual Translation, *The encyclopedia of applied linguistics,* (Ed.) C. A. Chapelle, UK: Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0061

Christian, M. (1964). Le cinéma : langue ou langage?. dans *Communications, 4. Recherches sémiologiques. pp. 52-90 ; doi : https://doi.org/10.3406/comm.1964.1028, https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1028, Fichier pdf généré le 10/05/2018*

Delisle, J. (1986). Dans les coulisses de l'adaptation théâtrale, dans *Circuit, n.12, pp.3-8.*

Dindar, S. (2020). *Göstergelerarası Çeviride Yenidenyazma ve Yenidenyaratma Kavramları*. Çizgi Kitabevi.

Doubrovsky, S. (2000). *La place de la madeleine : écriture et fantasme chez Proust.* Ellug.

Gorlée, D. L. (1993). Semiotics and the problem of translation with special reference to the semiotics of Charles S. Peirce. Amsterdam: Academisch Proefschrift.

Gottlieb, H. (1998). *Subtitling*. Baker, M. (Ed.) Routledge Encyclopaedia of Translation Studies in (244–248). London: Routledge.

Green, A. (2020). *Yazı ve Ölüm. Bir Psikanalistin Edebiyat Yolculuğu: Proust, Shakespeare, Conrad, Borges.* (2.bs.). Metis.

Guidère, M. (2008). *Introduction à la Traductologie.* De boeck.

Hervey, S., Higgins, I. (1992). *Thinking Translation. A course in translation method: French to English*. London and New York: Routledge.

Jakobson, R. (1959). On Linguistic aspects of translation (trad. Fr. Par N. Ruwet, 1963), dans *Jakobson* (1971), Paris : Mouton, pp.260-266

Kıran, A., Kıran, Z. (2003). *Yazınsal Okuma Süreçleri, Dilbilim, Göstergebilim ve Yazınbilim Yöntemleriyle Çözümlemeler*. Seçkin Yayıncılık.

Klinkenberg, J.M. (1996). Précis de sémiotique générale. De Boeck Université. *Cet ouvrage est publié dans la collection « points essais » série « sciences humaines » dirigée par Yves Win Kin. http://fll.univ-bouira.dz/wp-content/uploads/2020/03/Jean-marie-klinkerberg-pr_%D8%B1cis-de-semiotique-generale-envoi-aissa.pdf*

Lehrer, J. (2020). *Proust Bir Sinirbilimciydi*. (Ferit Burak Aydar, Çev.) Proust Was a Neuroscientist (2007). Ayrıntı Yayınları.

Okyayuz, A. Ş. (2016). *Altyazı çevirisi*. Siyasal Kitabevi.

Öztürk Kasar, S. (2020). Tracer un itinéraire sémiotique pour une traduction expérimentale : traduire en turc La Route des Flandres de Claude Simon. Mesut Kuleli, Didem Tuna (Ed.). *Dil, edebiyat ve çeviri odağında kavramsal okumalar* dans (pp.1-32). Nobel Bilimsel Eserler.

Parsa, S. (2008). Film çözümlemeleri. *Göstergebilimsel bir kod olarak film kurgusu "Notorious"* dans (pp.17-35). Multilingual.

Parsa, F. A. (2012). Sinema göstergebiliminde yapısal çözümleme : sinemasal anlatı sunumu ve kodlar. Özlem Güllüoğlu (Ed.), *İletişim bilimlerinde araştırma yöntemleri görsel metin çözümleme* dans (pp.11-33). Ütopya Yayınevi.

Peirce, C. S. (1931). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Harvard University.

Rifat, M. (2020). *Marcel Proust Ya Da Bir Roman Yaratmak*. (2.bs.). Yapı Kredi Yayınları.

Toury, G. (1981). Translated Literature: System, Norm, Performance: Toward a TT-Oriented Approach to Literary Translation. Poetics Today, 2(4), 9–27. https://doi.org/10.2307/1772482

Vinay, J. P., Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*. Paris : Didier.

Les sites internet consultés :

Ajouter des sous-titres. https://support.google.com/youtube/answer/2734796?hl=fr, Consulté le 15 Janvier 2021

À la recherche du temps perdu 1. https://www.youtube.com/watch?v=ftbbgtIZ1r8, Consulté le 10 Janvier 2021

À la recherche du temps perdu 2. https://www.youtube.com/watch?v=__hXZg-4Dok, Consulté le 10 Janvier 2021

Utiliser les sous-titres automatiques. https://support.google.com/youtube/answer/6373554?hl=fr, Consulté le 15 Janvier 2021

A language portrait study on multilingual repertoires of Turkish-French bilingual students living in France / F. B. Süverdem; Z. Ş. Hamurcu (pp. 928-953)

55- Fransa'da yaşayan Türkçe-Fransızca iki dilli Türk öğrencilerin çok dilli dağarcığı üzerine bir dil portresi çalışması[1]

F. Büşra SÜVERDEM[2]

Zeynep Şeyma HAMURCU[3]

APA: Süverdem, F. B.; Hamurcu, Z. Ş. (2021). Fransa'da yaşayan Türkçe-Fransızca iki dilli Türk öğrencilerin çok dilli dağarcığı üzerine bir dil portresi çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 928-953. DOI: 10.29000/rumelide.1032543.

Öz

Günümüzde göçmen kökenli iki dilli çocuklar üzerinde genellikle psikodilbilimsel alanda yapılan araştırmalar bu çocukların her iki dilde de dil gelişimlerine odaklanmaktadır. Bunun yanında, göç ortamında gelişen iki dilliliğin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan kültürel ve etnikdilsel kimlik gibi kavramlara ilişkin sosyodilbilimsel alandaki çalışmalar daha çok yetişkin göçmenler üzerinde yürütülmektedir. Bu alanda çocuklar ve gençler üzerinde araştırma yapmayı kolaylaştıran güncel dil biyografisi yöntemlerinden biri de dil portresidir (Gogolin ve Neumann, 1991; Krumm, 2001). Dil portresi yapımı dil, duygu ve beden arasında ilişki kurmayı (Busch, 2010b) ve her yaştan çocuğun kendi "dil evrenini" daha kolay bir biçimde betimlemesini sağlayan (Krumm, 2008) bir yöntemdir. Bu çalışmanın amacı Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocukları ve gençlerinin dil dağarcıklarında bulunan dillerle olan ilişkilerini, kültürel aidiyetlerini ve etnikdilsel kimliklerine yönelik algılarını daha iyi anlamaktır. Çalışma kapsamında Fransa'da özel bir eğitim kurumunda ortaöğretim ve lise düzeyinde eğitim gören, düzenli olarak Türkçe derslerine katılan ve yaşları 11-18 arasında olan Türkçe-Fransızca iki dilli 87 Türk öğrenciyle dil portresi gerçekleştirilerek veri toplanmıştır. İnceleme sonuçları söz konusu çocuk ve gençlerin dil dağarcığında Türkçe ve Fransızca dışında çeşitli diller olduğunu; Türkçeye genellikle sevgi, aşk, gurur gibi olumlu duygular atfedilirken Fransızcanın duygusal karşılığının daha zayıf olduğunu, hatta bazı öğrenciler için olumsuz duyguları çağrıştırdığını; öğrencilerin çoğu Türkçeyi, dildeki yetkinliklerinden bağımsız olarak ana dili olarak tanımlarken Fransızcayı daha yetkin oldukları dil olarak tanımladıklarını; Fransızca ve Fransız kültürüne oranla, Türkçeyi ve Türk kültürünü kültürel ve etnikdilsel kimliklerinin bir parçası olarak gören öğrencilerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: İki dillilik, Fransa'daki göçmen kökenli çocuklar, dil dağarcığı, dil biyografisi, dil portresi

---

1 Bu makale 28-29 Mayıs 2021 tarihlerinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen 3. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye) busra.suverdem@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0500-740X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032543]

3 Türkçe Öğretmeni, Özel Yunus Emre Okulu (Strasbourg, Fransa), zshamurcu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2655-459X

A language portrait study on multilingual repertoires of Turkish-French bilingual students living in France

Abstract

Current psycholinguistic research on bilingual children with immigrant background focuses on their development in both languages. In addition, sociolinguistic studies on cultural and ethnolinguistic identity are mostly carried out on adult migrants. Language portrait is one of the current language biography methods that facilitates research on children and young people in this field (Gogolin & Neumann, 1991; Krumm, 2001). It provides to establish a relationship between language, emotion and body (Busch, 2010b) and enables children of all ages to describe their "language universe" more easily (Krumm, 2008). The aim of this study is to better understand the relations of bilingual Turkish children and youth living in France with the languages in their repertoire, their cultural belongings and their perceptions on their ethnolinguistic identities. Data were collected by carrying out a language portrait with 87 Turkish-French bilingual students aged 11-18, attending a private educational institution in France and having Turkish lessons. Results indicate that the linguistic repertoire of the participants includes various languages other than Turkish and French; while positive emotions such as love, passion and pride are generally attributed to Turkish, the emotional equivalent of French is weaker and even evokes negative emotions for some students; while most of the students define Turkish as their mother tongue regardless of their proficiency, they define French as the language they are more proficient in; compared to French and French culture, results show that students who consider Turkish and Turkish culture as a part of their cultural and ethnolinguistic identity are in majority.

Keywords: Bilingualism, Turkish-French bilingual children, linguistic repertoire, language biography, language portrait

Giriş

Göçmen kökenli çocukların iki dillilikleri, diğer iki dillilik türlerine göre farklı değerlendirilmektedir. Etnikdilsel çoğunluk ve etnikdilsel azınlık toplumlarının dilleri arasında olağan olarak gelişen hiyerarşik ilişki ve saygınlık farkından dolayı göçmen dillerini konuşan çocukların iki dilliliklerinin olumsuz bir zemin üzerine inşa edilmesi ve dolayısıyla bilişsel açıdan kendileri için kazançlı değil kayıplı olması olasıdır (Cummins, 2000, de Mejia, 2002). Günümüzde göçmen kökenli iki dilli çocuklar üzerinde genellikle psikodilbilimsel alanda yapılan araştırmalar bu çocukların her iki dilde de dil gelişimlerine odaklanmaktadır. Bunun yanında, göç ortamında gelişen iki dilliliğin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan kültürel ve etnikdilsel kimlik gibi kavramlara ilişkin sosyodilbilimsel alandaki çalışmalar daha çok yetişkin göçmenler üzerinde yürütülmektedir.

Bu alanda çocuklar ve gençler üzerinde araştırma yapmayı kolaylaştıran güncel dil biyografisi yöntemlerinden biri de dil portresidir (Gogolin ve Neumann, 1991; Krumm, 2001). Çocuğun, boş bir insan figürünün üzerine dil dağarcığında bulunan her bir dil için bir renk seçerek insan vücudunun istediği bölgesini/bölgelerini bu renge boyaması, daha sonra da sözlü veya yazılı olarak tercihlerini açıklaması şeklinde uygulanan dil portresi yöntemi, her yaştan çocuğun kendi "dil evrenini" daha kolay bir biçimde betimlemesini sağlar (Krumm, 2008). Dil portresi yapımı dil, duygu ve beden arasında ilişki kurmayı sağlayan bir etkinliktir (Busch, 2010b).

Bu çalışmanın amacı Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocukları ve gençlerinin dil dağarcıklarında bulunan dillerle olan ilişkilerini, kültürel aidiyetlerini ve etnikdilsel kimliklerine yönelik algılarını daha iyi anlamaktır. Bu doğrultuda Fransa'nın Alsace bölgesinde bulunan Strasbourg şehrinde yaşayan ve özel bir eğitim kurumunda orta öğretim ve lise düzeyinde öğrenim gören Türkçe-Fransızca iki dilli ve göçmen kökenli 87 katılımcı ile dil portresi çalışması gerçekleştirilmiştir.

1. Kuramsal çerçeve

1.1. Dil dağarcığı kavramı *(linguistic repertoire)*

Dil portresi uygulamasını anlamak için öncelikle dil dağarcığı ve dil biyografisi kavramlarından bahsetmek gerekmektedir. Dil dağarcığı (*linguistic repertoire*) kavramı Gumperz (1964) tarafından ileri sürülmüş ve daha sonra Ferguson (1973) tarafından geliştirilmiştir. İlk önce günlük hayatta düzenli olarak birden fazla dil kullanan toplumlar için geçerli olmuş ve daha sonra zaman içinde çok dilli bireyler için de kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Gumperz'e göre dil dağarcığı "ileti oluşturmanın kabul gören tüm yollarını içinde barındırır. Günlük iletişimin cephanesidir. Konuşmacılar, ifade etmek istedikleri anlamlara göre bir silah seçerler" (1964, s. 138). Beacco ve arkadaşlarına göre ise "Her konuşmacı kendisine çoklu bir dil ve kültür dağarcığı oluşturma potansiyeline sahiptir" (Beacco v.d., 2010, s. 16). İki dilliliğin maksimalist ve modern yaklaşımı çoklu dil dağarcığı kavramıyla örtüşmektedir. Bu yaklaşıma göre iki dilli ya da çok dilli bireyler her bir dili mükemmel düzeyde konuşan bireyler değil, dil dağarcıklarında farklı düzeylerde de olsa birden fazla dil bulunan bireylerdir. Bu çalışmada da bu yaklaşımdan yola çıkılarak öğrencilerin dağarcıklarındaki dillerin seviyelerine ve bu dillerdeki becerilerine değil, bu dillerin onlar için ne ifade ettiğine odaklanılmıştır.

1.2. Dil biyografisi kavramı *(language biography)*

Dil biyografisi (*language biography*), adından da anlaşılacağı üzere kişinin yaşam öyküsünü diller üzerinden yola çıkarak anlatmasıdır. Nitel araştırma yöntemleri arasında anılan, bir konuya veya duruma ilişkin deneyimleri yaşanmış hikâyeler ile inceleyen "anlatı araştırması" (Büyüköztürk vd., 2018, s. 23) sınıfına girmektedir. Perregaux'ya göre dil biyografisi "görece uzunlukta ve bütünlükte oluşturulmuş, bir kişinin belli bir konu çerçevesinde, yani dillerle olan ilişkisi çerçevesinde kendini anlattığı, özel deneyimlerini ve unutulmaz anlarını paylaştığı öyküdür. Bu şekilde kişi kendi dil hikayesini zaman içinde oluştuğu haliyle içselleştirecektir (Perregaux, 2002: 83)". Dolayısıyla dil biyografisinin olağan bir biyografiden farkı diller etrafında şekilleniyor olmasıdır.

1.3. Dil portresi kavramı *(language portrait)*

Dil portresi *(language portrait)*, dil biyografisinin bir alt alanıdır (Gogolin ve Neumann, 1991; Krumm, 2001). Busch'a göre dil portresi yapımı dil, duygu ve beden arasında ilişki kurmayı sağlayan bir etkinliktir (2010b). Krumm (2008) ise bu yöntemin her yaştan çocuğun kendi "dil evrenini", başka bir deyişle dil dağarcığını daha kolay ve özgür bir biçimde betimlemesini sağladığını ifade eder. Ona göre dil portreleri sayesinde çocuklardaki "gizli kimlik" olarak ifade ettiği "dilsel kimliklerinin öznel tasviri"ne ulaşmak mümkün olur (2008, s. 111). Burada belirtmek gerekir ki dil dağarcığı kavramı çocuğun veya bireyin bildiği dillerle sınırlı değildir. Kişinin öğrenmek ve hayatına dahil etmek istediği veya hiç öğrenmediği halde hayatının ve kimliğinin bir parçası olan dilleri de kapsar. Busch (2012), "The Linguistic Repertoire Revisited" adlı makalesinde Cezayir asıllı Fransız düşünür ve yapısökümcülük yaklaşımının öncüsü olarak bilinen Jacques Derrida'nın dil dağarcığını ele alır. Cezayir ve Yahudi asıllı

olan ve sonradan Fransız vatandaşlığına geçen bir ailede doğan ve Fransa'ya yerleşen Derrida kendini, kökenleri dolayısıyla bilmesi gereken dillerden mahrum kalmış tek dilli bir insan olarak tanımlar:

> Sözünü ettiğim bu tek dilli, mahrum bırakıldığı bir dili konuşuyor. Fransızca onun dili değil. O bütün dillerden mahrum bırakıldı ve seçenekleri arasında ne Arapça ne Berberice ne de İbranice, yani atalarının konuştuğu hiçbir dil yok; çünkü bu tek dilli kişi bir anlamda da afazik durumdadır (belki de afazik olduğu için yazıyordur). Mutlak çevirinin içine düşmüştür; herhangi bir çıkış noktası, özgün ve kaynak dili olmayan çeviriye[4] (Derrida, 1998[5], s. 60 akt. Busch, 2012, s. 6).

Derrida'ya göre konuşabildiği tek dil olan Fransızca ana dili değildir. Aidiyet hissettiği diğer dilleri ise konuşamamaktadır. Hayatında hiçbir zaman gerçek anlamda var olmayan bu dillere sürekli bir özlem duymaktadır. Dolayısıyla Derrida'nın konuşamadığı Arapça, Berberice ve İbranice aslında bir şekilde kimliğinin bir parçasıdır ve dil dağarcığında bulunmaktadır. Bu örnekten yola çıkarak Busch, dil dağarcığının tanımını genişletir. Ona göre "Dil dağarcığı yalnızca sahip olunanı değil aynı zamanda sahip olunmayanı, mahrum bırakıldığımız halde içimizde hala bir istek olarak kalanı da içerir." (2012, s. 7). Bu yönüyle ele alındığında, geleneksel yöntemlere kıyasla katılımcıya ve araştırmacıya daha özgür bir ifade alanı sunan dil portresi yöntemi, aynı şekilde dar kalıpların dışında ve geniş bir kavram olan dil dağarcığı üzerine yapılan araştırmalar için uygun bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Dil portresi yöntemi sayesinde çocuk veya birey dillerle olan ilişkisini ve kültürel aidiyetini çok modlu (*multimodal*) bir yöntemle ifade etme olanağı elde eder. Çizim yapmak ve farklı renkler kullanmak, sözlü veya yazılı ifade yöntemlerinden farklı olarak katılımcıyı daha önce düşünmediği, olaylara daha önce hiç bakmadığı bir pencereden bakmaya teşvik eder. Katılımcıların belki de olağan bir anket veya görüşmede açık veya kapalı uçlu sorulara vermeyecekleri cevaplar, öncesinde yaptıkları bu çizim sayesinde erişilebilir hale gelmektedir. Pernet-Liu dilleri renklerle ifade etmenin faydalarını şu şekilde açıklamıştır: "dilleri renklerle ifade etmek insan dilinin sembolik gücünü, dil sistemlerinin birbiri arasındaki bağlantıyı, dil ve kültür arasındaki ilişkiyi ve dilin, sözle anlatılamaz olana zorunlu uyarlığını ortaya çıkarır ve sorgular. Bunların hepsi dil biliminin tam da merkezinde olan meselelerdir" (2008, s. 10). Çocuk çizimlerinin yorumlanması da üzerinde durulması gereken bir konudur. Molinié (2009) çizimlerin görüşmelerle desteklenmesinin araştırma üzerindeki olumlu etkilerini vurgular. Çizim sonrası görüşme yöntemi hem çocuğun yaptığı çizim üzerine düşünmesine hem de yetişkinlikle (araştırmacı) birlikte anlam oluşturmasına olanak sağlar. Böylece çocuğun çizimleri araştırmacı tarafından en iyi şekilde anlaşılmış olur.

2. Yöntem

Etnografik bir söylem/anlatı çalışması olarak tanımlayabileceğimiz bu araştırmanın evreni Fransa'da ortaöğretim ve lise düzeyinde eğitim gören, düzenli olarak Türkçe derslerine katılan ve yaşları 11-18 arasında olan Türkçe-Fransızca iki dilli göçmen kökenli çocuklardır. Bu çocukları Fransa'da yaşayan üçüncü kuşak göçmenler olarak da tanımlamak mümkündür. Araştırmanın örneklemi seçkisiz amaçsal örnekleme yöntemiyle Fransa'nın Strasbourg şehrinde özel bir eğitim kurumunda ortaöğretim ve lise düzeyinde eğitim gören, düzenli olarak Türkçe derslerine katılan ve yaşları 11-18 arasında olan Türkçe-Fransızca iki dilli göçmen kökenli 87 Türk öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 46'sı ortaokul, 41'i ise lise öğrencisidir. Kişisel verilerin korunması amacıyla öğrencilerin isimlerine yer verilmemiş ve her biri aşağıdaki örnekte olduğu gibi kodlanmıştır:

4 Makaledeki alıntıların çevirileri aksi belirtilmediği takdirde yazarlara aittir.
5 Ayrıntılı bilgi için bkz. Jacques Derrida'nın dil biyografisini yapısökümcülük ışığında anlattığı eseri Derrida, J. (1998). *Monolingualism of the Other or the Prosthesis of Origin* (P. Mensa, Transl). Stanford University Press.

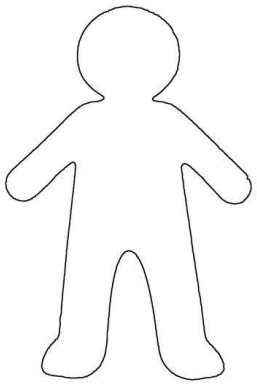
Örnek: 6A-E (6. sınıfın -Orta 1- A öğrencisi – Erkek).

Bu kodlamada öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar Fransız eğitim sistemindeki karşılıklarıyla ifade edilmiştir. Buna göre:

- Orta 1 sınıfı 6. sınıfa (6ème),
- Orta 2 sınıfı 5. sınıfa (5ème),
- Orta 3 sınıfı 4. sınıfa (4ème),
- Orta Son sınıfı 3. sınıfa (3ème),
- Lise 1 sınıfı 2. sınıfa (2nde),
- Lise 2 sınıfı 1. sınıfa (1ère),
- Lise Son sınıfı ise T (Terminale) sınıfına karşılık gelmektedir.

2.1. Veri toplama

Çalışmanın veri toplama aracı olan dil portresi yüz yüze olarak Türkçe-Fransızca iki dilli olan araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.



Şekil 1: Araştırmanın yönteminde kullanılan ve katılımcıların renklendirdiği boş insan figürü.

Dil portresi yöntemi, katılımcının boş bir insan figürünün üzerine dil dağarcığında bulunan her bir dil için bir renk seçerek insan vücudunun istediği bölgesini/bölgelerini bu renge boyaması, daha sonra da sözlü veya yazılı olarak tercihlerini açıklaması şeklinde uygulanmaktadır. Katılımcılara hazır bir insan figürü verilir veya kendisinin boş bir kâğıt üzerine bir insan figürü çizmesi istenir. Bu çalışmada katılımcılara daha fazla özgür ifade alanı tanımak açısından, yaşları da göz önünde bulundurularak insan figürü hazır olarak verilmemiş, kendilerinin çizmesi istenmiştir. Boş insan figürü çizildikten sonra katılımcılara verilen yönergeler şunlardır:

1) Hayatınızda yeri olduğunu düşündüğünüz her bir dil için bir renk seçiniz ve çizdiğiniz insan vücudunun istediğiniz bölgesini/bölgelerini renklendiriniz.

2) Farklı bir sayfada dil, renk ve vücut bölgesi tercihlerinizi açıklayınız.

Bu yönergeler doğrultusunda öğrenciler ilk önce hayatlarında yeri olduğunu düşündükleri dilleri belirlemiş, her bir dil için bir renk seçmiş ve çizdikleri boş insan figürünün istedikleri bölgesini/bölgelerini seçtikleri her bir dili temsilen renklendirmiştir. Bu aşamada araştırmacı tarafından öğrencilere tercihlerini kısıtlayıcı hiçbir yönerge verilmemiş, olabildiğince özgür tercihler yapmaları konusunda teşvik edilmişlerdir. Dil portresi çizimini tamamladıktan sonra öğrenciler farklı bir sayfada yazılı olarak yaptıkları dil, renk ve vücut bölgesi tercihlerini açıklamıştır. Yazılı açıklama aşamasında da öğrencilere herhangi bir kısıtlama yapılmamış ve kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için yeterli süre verilmiştir. Yazılı açıklamada bulunmak istemeyen öğrenciler bu yönde zorlanmamıştır. Öğrencilerin dil portrelerinde ve yazılı açıklamalarında çok sayıda dil bulunmasına karşın çalışmanın sınırlılıkları dolayısıyla bu makale kapsamında yalnızca Türkçe ve Fransızca dillerine ilişkin bulgular incelenmiştir. Ortaokulda 46 ve lisede 41 olmak üzere bütünceyi oluşturan toplam 87 dil portresinin yalnızca 15'inde Türkçe ve Fransızca dillerine ilişkin yazılı açıklama yapılmadığı gözlenmiştir. Başka bir deyişle ortaokulda yedi, lisede ise sekiz öğrenci, genellikle dil portrelerinde bu iki dile de yer vermelerine rağmen bu dillere ilişkin tercihlerini yazılı olarak açıklamamışlardır. Dolayısıyla aşağıda ayrıntılı olarak açıklanacak olan ve nitel bulguları elde etmek için faydalandığımız içerik çözümlemesi yöntemi 87 dil portresinden yalnızca 72'si üzerinde uygulanabilmiştir.

2.2. Veri inceleme

Katılımcıların gerçekleştirdiği dil portrelerinden yola çıkarak öncelikle veriler nicel olarak değerlendirilmiş: portrelerdeki dillerin dökümü yapılmış ve bu dillerin sayısı, belirtilme sıklığı, bu diller için kullanılan renkler ve konumlandırıldıkları vücut bölgeleri incelenmiştir.

Katılımcıların yukarıdaki tercihleri hakkında yaptıkları yazılı açıklamalar ise nitel bir incelemeye tabi tutulmuş ve bir içerik çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Bu noktada içerik çözümlemesinin tanımını hatırlatmakta ve söylem çözümlemesinden farklı bir yöntem olduğunun altını çizmekte fayda vardır. Büyüköztürk ve arkadaşları içerik çözümlemesini, "belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak" tanımlar ve "metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik" olduğunu ekler (Büyüköztürk vd., 2018, s. 259). Başka bir ifadeyle, içerik çözümlemesinin amacı bütünce üzerinden araştırma konusuna ilişkin bilgi toplamaktır. Bu doğrultuda, metinsel özellikler irdelenmeksizin bütünce üzerinde tematik bir sınıflandırma gerçekleştirilir. Buna karşın söylem çözümlemesinde bütüncenin metinsel özellikleri yalnızca bilgi iletme aracı olarak değil araştırma nesnesi olarak da değerlendirilir. Bu çalışmanın gereksinimleri göz önünde bulundurularak veri inceleme yöntemi olarak içerik çözümlemesi tercih edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların dil portrelerinde yaptıkları tercihlere ilişkin yazılı açıklamalarda öne çıkan unsurlar tematik olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmanın nitel bulgularını temsil eden içerik çözümlemesine ışık tutması amacıyla dil portrelerini inceleyerek elde ettiğimiz nicel bulgulara da yer verilecektir. Çalışmanın nicel ve nitel bulguları aşağıda sıralanmıştır:

Nicel bulgular:

1) Dil portrelerinde bulunan dil sayısı ve en sık rastlanan diller

2) Türkçe ve Fransızca için tercih edilen renkler

3) Türkçe ve Fransızca için tercih edilen vücut bölgeleri

Nitel bulgular:

1) Türkçe ve Fransızca dilleri için kullanılan tanımlar

2) Kültürel aidiyet belirten unsurlar

3) Etnik köken/kimlik belirten unsurlar

4) Dillerin çağrıştırdığı duygular

Veri inceleme sonucunda ortaya çıkan nicel ve nitel bulgular bir sonraki bölümde sunulmaktadır.

3. Bulgular

Bu çalışmada nicel ve nitel olarak ikiye ayrılmak üzere birçok inceleme gerçekleştirilmiştir. İlk olarak nicel verilerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, daha sonra nitel verilerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular verilecektir.

3.1. Nicel verilerden elde edilen bulgular

3.1.1. Dil portrelerinde yer alan dil sayısı ve en sık rastlanan diller

Öncelikle Türkçe-Fransızca iki dilli çocuk ve gençlerin dil portrelerinde bulunan dil sayısı değerlendirilmiş ve toplamda 40 dile rastlanmıştır. Bu dillerden 18'i -tabloda koyu renkte gösterilmiştir- hem ortaokul hem de lise öğrencilerinin dil portrelerinde yer almaktadır. Bulgulara göre ortaokul düzeyindeki öğrenciler dil portrelerinde toplamda 25 dile, lise düzeyindeki öğrenciler ise 33 dile yer vermiştir. Bu dillerin tam listesi, öğrencilerin adlandırdığı şekliyle aşağıdaki tabloda verilmiştir.

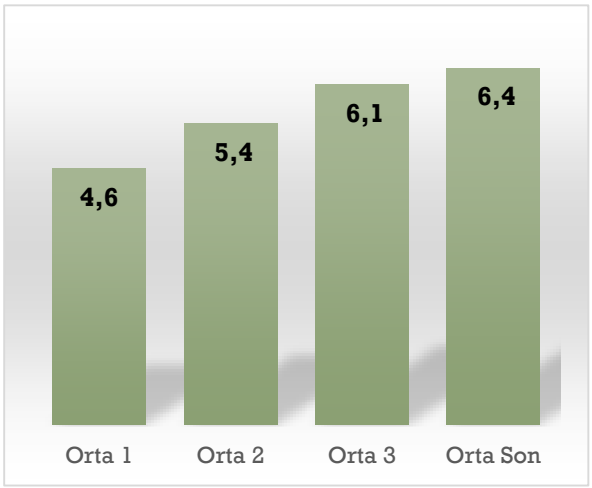
1. Afrika	11. Galatasaray	**21. Korece**	31. Pakistan
2 Almanca	**12. Hintçe**	**22. Latince**	32. Portekizce
3. Arapça	**13. İngilizce**	23. Lazca	33. Portekizce
4. Azerice	**14. İspanyolca**	24. Lehçe	**34. Rusça**
5. Belçika/Flamanca	15. İsveççe	25. Lingola	35. Sırpça
6. Bilim Dili	**16. İtalyanca**	26. Macarca	36. Tayca
7. Çince	17. İzlandaca	27. Madagaskar	**37. Türkçe**
8. Farsça	**18. Japonca**	28. Makedonca	38. Ukraynaca
9. Fince	19. Kamerun	**29. Meksika**	39. Yazılım Dili
10. Fransızca	20. Kongoca	**30. Osmanlıca**	40. Yunanca

Tablo 1: Ortaokul ve lise öğrencilerinin dil portrelerinde yer alan diller.

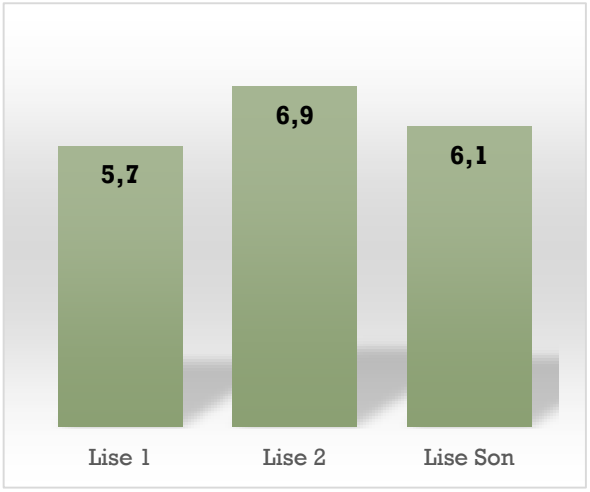
Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi Türkçe-Fransızca iki dilli olarak tanımladığımız göçmen kökenli çocukların dil dağarcıklarında bu iki dilden çok daha fazlası bulunmaktadır. Bunun sebebinin büyük ölçüde Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim politikalarına yansıyan çok dilliliği ve çoğul dilliliği destekleyen uygulamalar olduğu düşünülebilir. Fransız eğitim sistemi, zorunlu eğitimin sonunda (16 yaş) öğrencilerin en az iki yabancı dile hâkim olmasını hedefler. İlkokul düzeyinde, yılda 54 saat olmak üzere bir yabancı dilin öğretimi eğitim müfredatında yer almaktadır. Ortaokulda en az iki yabancı dilin öğretimi zorunludur. Üçüncü yabancı dil ise seçmeli olarak sunulmaktadır. Fransa Millî Eğitim Bakanlığının (RERS, 2016) açıkladığı verilere göre 2016 yılında, bölgesel diller de dahil olmak üzere toplamda 10 yabancı dil eğitim-öğretim programında yer almıştır (Bouchés, 2017, s. 127-128). Avrupa'da 25 ülke ve bölgedeki dil politikaları ve uygulamalarını inceleyen bir araştırmaya (Extra ve Yağmur, 2013) göre Fransa, İngiltere ve Almanya ile birlikte ilköğretimde yabancı dillerin en yaygın öğretildiği ülkelerden biridir. Fransa aynı zamanda araştırmaya dahil olan 25 ülke/bölge içinde ilköğretim düzeyinde göçmen dillerini sunan beş ülke arasında yer almaktadır. Ortaokul ve lisede ise iki yabancı dilin öğretimini zorunlu kılan yedi ülke arasında bulunmaktadır. Ayrıca araştırma sonucuna göre bu 25 ülkenin büyük çoğunluğunda yabancı dil öğretmenleri iyi vasıflıdır. Fransa'da yaşayan göçmen gruplarının çeşitliliği ve bazen tek bir sınıfta 15-18 farklı ana dili konuşan çocukların bir arada eğitim görmesi durumu (Hélot, 2007) göz önünde bulundurulduğunda araştırmamızdaki katılımcıların dil dağarcıklarında çok çeşitli dillerin bulunması anlaşılabilir hale gelmektedir.

Üzerinde durulması gereken bir diğer nokta ise öğrencilerin yaptıkları adlandırmalardır. Bu konuda da öğrencilere herhangi bir kısıtlama uygulanmamış, dilleri istedikleri gibi adlandırabilecekleri belirtilmiştir. Bunun gerekçesi, dil portresi yönteminin amacına uygun hareket etmektir. Bu yöntemde dil olgusu ulusal ve etnikdilsel çerçeveyle sınırlandırılmamakta, katılımcıların dillere ilişkin kişisel adlandırmaları dikkate alınmaktadır. Bu durum, Busch tarafından şöyle ifade edilmiştir: "Kategorileri belirlemek, neyin 'dil' ya da 'kod' olarak değerlendirileceğine ve farklı dilsel kaynakların birbiri arasındaki ilişkiye karar vermek katılımcılara aittir. Böylece sıklıkla 'kız kardeş dili', 'beden dili', 'gizli dil', 'baskı dili' ve 'neşe dili' gibi terimler içeren temsiller ortaya çıkar" (Busch, 2012, s. 9). Başka bir ifadeyle dil portresi yöntemi dillerle ilgili tüm terminolojik kuralları da yıkmaktadır. Ana dili, birinci dil, ikinci dil, yabancı dil gibi alışılagelmiş kavramların yerini katılımcıların dil dünyasını temsil eden yeni, özgün ve kişiye özgü terimler ve ifadeler almaktadır. Bütüncemizdeki dil portrelerinde de bu durum gözlenmiş, katılımcılar kimi zaman ifade etmek istedikleri dili doğrudan konuşulduğu ülkenin adını vererek ifade etmiş veya dilbilimsel açıdan "dil" olarak değerlendirilmeyen "bilim dili" ve "yazılım dili" gibi ifadelere başvurmuşlardır. Bir katılımcı tarafından belirtilen ve çizdiği portrede gövdenin tamamını kaplayan "Galatasaray" örneği ise öğrencinin Türk futboluna olan ilgisini yansıtmaktadır. Bir Türk futbol takımını "dil" olarak belirleyip gövdenin tamamında temsil etmesi kültürel aidiyetinin çok önemli bir bileşeni olduğunu göstermektedir.

Tabloda verilen 40 dilin bireysel olarak dil portrelerindeki dağılımını incelemek için ise ortaokul ve lise öğrencilerinin her birinin dil portresinde yer alan ortalama dil sayısı hesaplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin dil portrelerindeki dil sayısı ortalaması 5.6 iken lise öğrencilerinin dil sayısı ortalaması 6.1'e yükselmiştir. Dolayısıyla liseli öğrencilerin dil portrelerinde yer verdikleri dil sayısı ortaokul öğrencilerine kıyasla 0,5 oranında artmıştır. Aşağıdaki grafikler, ortaokul ve lise düzeyinde her bir sınıf için dil portrelerinde bulunan ortalama dil sayısını göstermektedir.



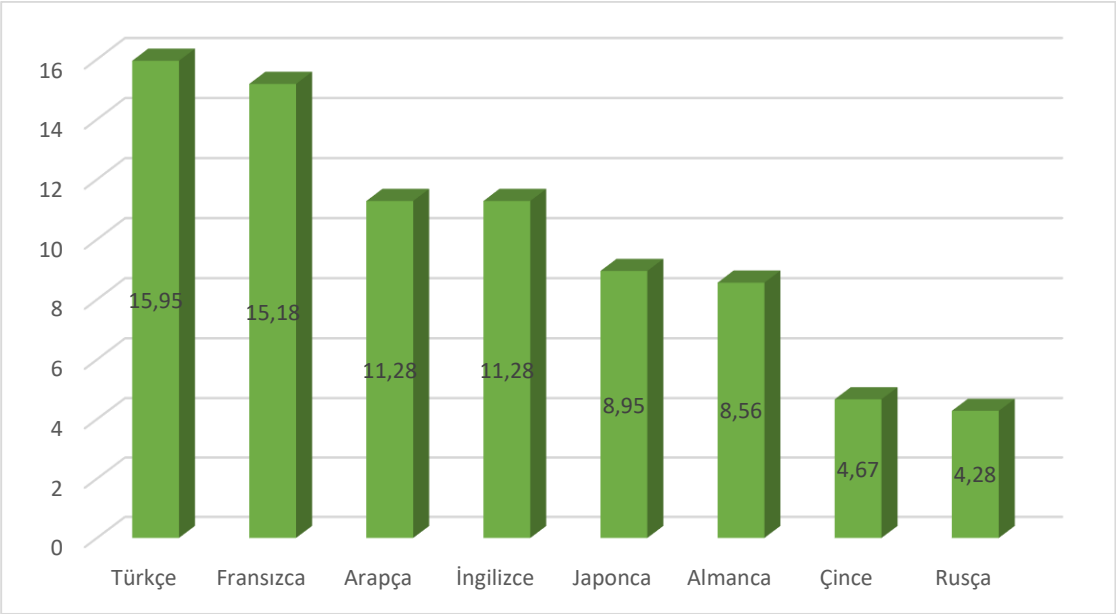
Şekil 2: Ortaokul öğrencilerinin dil portrelerindeki dil sayısı ortalamasının sınıf düzeyine göre dağılımı



Şekil 3: Lise öğrencilerinin dil portrelerindeki dil sayısı ortalamasının sınıf düzeyine göre dağılımı

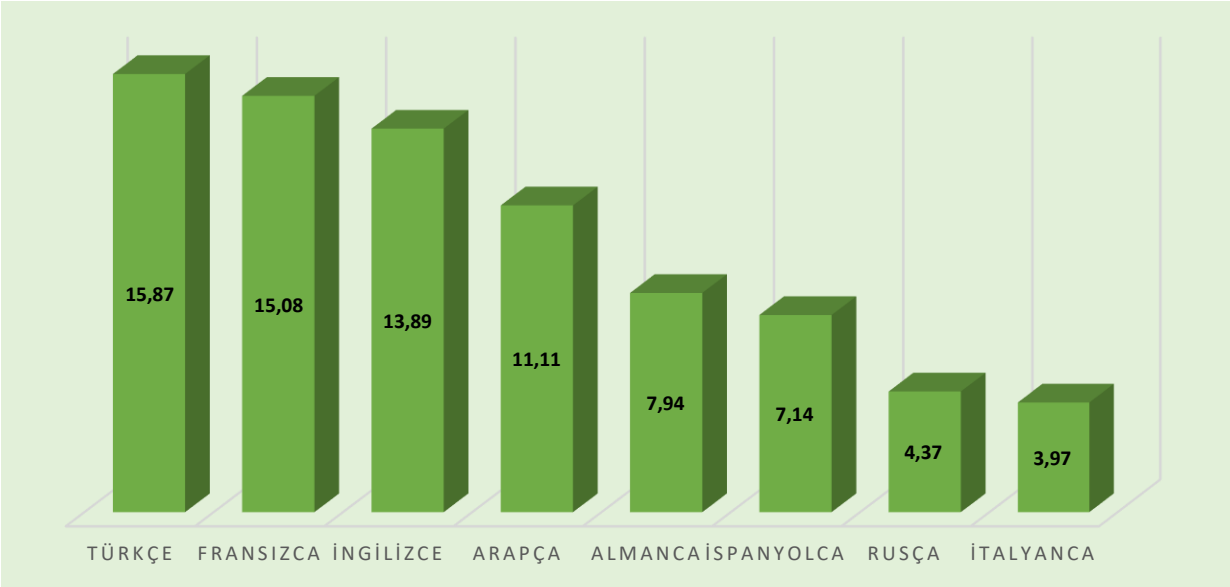
Yukarıdaki grafiklerde, dört yıllık ortaokulu sürecinde öğrencilerin her geçen yıl dil portrelerindeki ortalama dil sayısının arttığı gözlenmektedir. Bu artış, ortaokulun ikinci sınıfından itibaren ikinci yabancı dil öğretiminin zorunlu kılınmasıyla ve isteyen öğrencilere üçüncü bir yabancı dil öğrenme olanağının seçmeli olarak sunulmasıyla ilişkilendirilebilir. Lise öğrencilerinin grafiğinde, ortaokul öğrencilerinin aksine dil portrelerindeki ortalama dil sayısında sınıflara göre düzenli bir artış gözlenmemektedir. Sınırlı bir katılımcı sayısı üzerinden değerlendirmede bulunmak her ne kadar yetersiz olsa da bu durumu bazı etkenlerle açıklamak mümkün olabilir. İlk olarak ortaokulun son senesinde 6,4'e kadar yükselen ortalama dil sayısının lisenin ilk senesinde 5,7'ye gerilemesi, ortaokulda ve lisede seçmeli yabancı dil dersi çeşitliliğinin aynı olmamasından kaynaklanabilir. Örneğin, ortaokulda seçmeli yabancı dil dersi olarak İtalyanca alan bir öğrenci, liseye geldiğinde aynı seçmeli yabancı dil dersine devam etme olanağı bulamayabilir. Öte yandan, lisede farklı alanlarda sunulan seçmeli derslerin çeşitliliğinin artması da öğrencilerin üçüncü yabancı dilden ziyade farklı bir alandan ders seçmelerine yol açarak dil dağarcıklarında bulunan dil sayısının düşmesine sebep olabilir. Ortaokuldan liseye geçiş dönemi olarak değerlendirebileceğimiz ilk yıldan sonra lisenin ikinci senesinde dil portrelerindeki ortalama dil sayısının en yüksek seviyeye (6,9) ulaştığı gözlenmektedir. Fransa'da Bakalorya olarak bilinen lise bitirme sınavlarının gerçekleştiği son yılda görülen düşüşün sebebi ise öğrencilerin sınav hazırlığına odaklanması olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca, ortaokul ve lise öğrencilerinin dil portrelerinde en sık yer alan diller de tespit edilmiştir. Bu dillerin tamamı burada sıralanmamakla birlikte ortaokul ve lise düzeyinde portrelerde en sık yer alan ilk sekiz dilin görülme sıklıkları yüzdelik olarak aşağıda listelenmiştir:



Şekil 4: Ortaokul öğrencilerinin dil portrelerinde en sık rastlanan diller

Ortaokul öğrencilerinin dil portrelerinde beklendiği gibi Türkçe ve Fransızca birbirine çok yakın bir oranla en sık rastlanan ilk iki dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe çok az bir farkla Fransızcaya kıyasla dil portrelerinde daha sık yer almıştır. Türkçe ve Fransızcayı, eşit oranda Arapça ve İngilizce takip etmektedir. Fransa genelinde ortaokulda çoğunlukla İngilizce, Almanca ve İspanyolca zorunlu yabancı dil dersi olarak sunulmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul Fransa'nın Almanya'ya sınırı olan bir bölgesinde bulunduğu için okullarda Almanca öğretimi desteklenmektedir. Bu sebeple hem üçüncü sırada Almanca yerine Arapça ve İngilizcenin gelmesi hem de bu iki dilin eşit oranda görülmesi, üzerinde durulması gereken bir bulgudur. Arapçanın ilk sıralarda yer almasının, araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim kurumunun öğrenci profilinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu özel eğitim kurumunda, araştırma verilerinin toplandığı eğitim-öğretim yılında okula kayıtlı 205 öğrenciden 129'u Türk (%62,9), 67'si (%32,6) Mağrip kökenli (Fas, Tunus, Cezayir) ve 9'u (%4,4) başka etnik kökendendir (Somalili, Çeçen). Ana dili Arapça olan öğrenciler önemli bir oranı temsil ettiğinden okulda hem ortaokul hem de lisede seçmeli Arapça dersleri bulunmaktadır. Bu dersleri Mağrip kökenli öğrencilerin yanı sıra Türk ve diğer uyruklu öğrencilerin de bir kısmı (toplam öğrenci sayısının %25,8'i) takip etmektedir. Ayrıca Mağrip kökenli öğrencilerin okul içindeki ortak alanlarda Arapça kullanımlarının da diğer öğrencilerin bu dile karşı farkındalıklarını ve ilgilerini arttırdığı düşünülmektedir.



Şekil 5: Lise öğrencilerinin dil portrelerinde en sık rastlanan diller

Lise öğrencilerinin dil portrelerinde de en sık rastlanan ilk iki dil, yine Türkçenin az bir farkla üstünlüğü ile Türkçe ve Fransızcadır. Lise düzeyindeki öğrencilerin dil portrelerinde en sık yer alan üçüncü dil İngilizcedir. Ortaokulda gözlenen durumun aksine, lise öğrencilerinin dil portrelerinde İngilizce ve Arapça eşit oranda değil; Arapça, İngilizcenin %2,78 gerisinde olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, ortaokulda altıncı sırada yer alan Almanca, lisede en sık görülen beşinci dil olma özelliğini de kazanmıştır. İspanyolca ve İtalyanca da lise düzeyinde Japonca ve Çincenin yerini alarak dil portrelerinde en sık yer verilen diğer diller arasına girmiştir.

3.1.2. Dil portrelerinde yer alan diller için renk seçimleri

Dil portrelerinin, dil sayısı açısından olduğu kadar, her bir dili temsilen seçilen renkler açısından oldukça zengin olduğu gözlemlenmektedir. Öğrenciler renk seçimlerini kimi zaman kavramlarla eşleştirerek kimi zaman da bir renge duyulan ilgi sebebiyle veya tamamen rastlantısal şekilde yapmışlardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu renk seçimlerini yazılı olarak açıklamıştır. Bu makale kapsamında yalnızca Türkçe ve Fransızca dillerini temsil eden renklerin yüzdelik dağılımı incelenmiştir.

Ortaokul düzeyinde öğrencilerin %63'ü Fransızca için Fransa bayrağının üç renginden ilki ve Fransa milli futbol takımının üniforma rengi olan mavi rengi tercih ederken %37'si farklı renkler tercih etmiştir. Bu öğrencilerin %57'si Türkçe için yine Türkiye Cumhuriyeti bayrağının temel rengi olan kırmızıyı tercih ederken %43'ü farklı renkler tercih etmiştir.

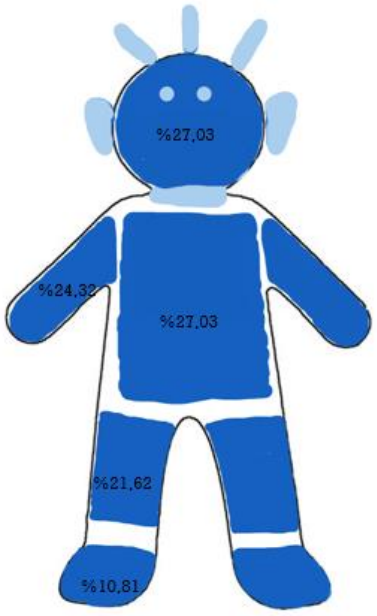
Lise düzeyinde ise öğrencilerin %54'ü Fransızca için maviyi tercih ederken %46'sı farklı renkler tercih etmiştir. Aynı öğrencilerin %51'lik bir oranı Türkçe için kırmızıyı tercih ederken %49'luk bir oranı da farklı renk tercihlerinde bulunmuştur.

Dolayısıyla ortaokul düzeyinde öğrenciler daha yüksek bir oranla Türkçe ve Fransızca dillerini ulusal kimlikle bağdaştırırken bu oranın lisede düştüğü söylenebilir.

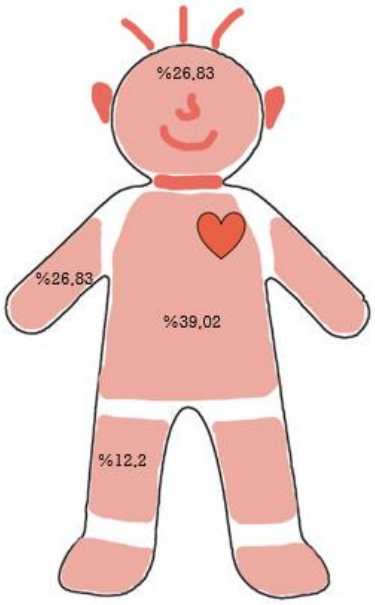
3.1.3. Dil portrelerinde yer alan diller için vücut bölgesi seçimleri

Ortaokul öğrencilerinin dil portrelerinde Fransızcanın 10, Türkçenin ise 12 farklı vücut bölgesinde yer aldığı gözlemlenmektedir. Lise öğrencilerinin dil portrelerinde ise her iki dilin de görüldüğü bölgeler çeşitlenmiş ve sayısı artmıştır: Fransızca 14, Türkçe ise vücudun 17 farklı bölgesinde görülmektedir. Genel bir kural olmamakla birlikte dil portrelerinde sıklıkla gözlemlenen durumlardan yola çıkarak bazı varsayımlarda bulunmak mümkün olabilmektedir. Bunlara göre düşünce dilini kafa, en çok konuşulan veya en yetkin olunan dili ağız ve dudaklar, kimliğin önemli bir parçası olan dili gövde, işlevsel olan ve araç olarak görülen dilleri ise eller, kollar, bacaklar ve ayaklar temsil etmektedir. Değersiz görülen veya olumsuz duygular çağrıştıran dillerin de ayaklar aracılığıyla temsil edildiği durumlara rastlanmaktadır. Aşağıda verilen oranlar, öğrencilerin yazılı açıklamalarıyla karşılaştırıldığında bu varsayımların çoğu doğrulanmaktadır.

Fransızca ve Türkçenin en sık görüldüğü vücut bölgeleri yüzdelik olarak aşağıdaki şekillerde verilmiştir.



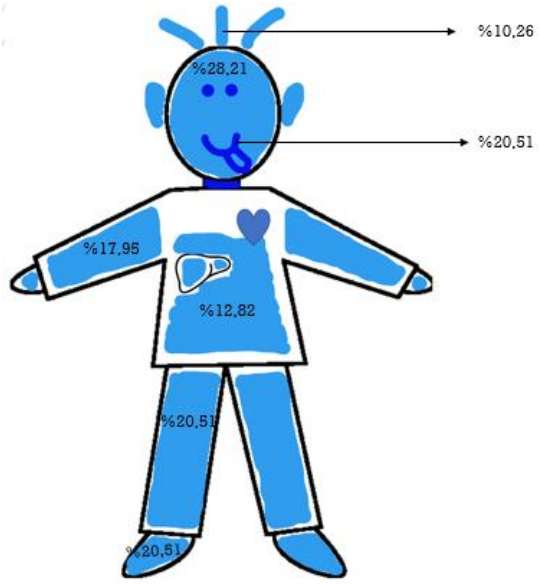
Şekil 6: Ortaokul öğrencilerinin dil portrelerinde Fransızca dilini en çok temsil eden vücut bölgeleri



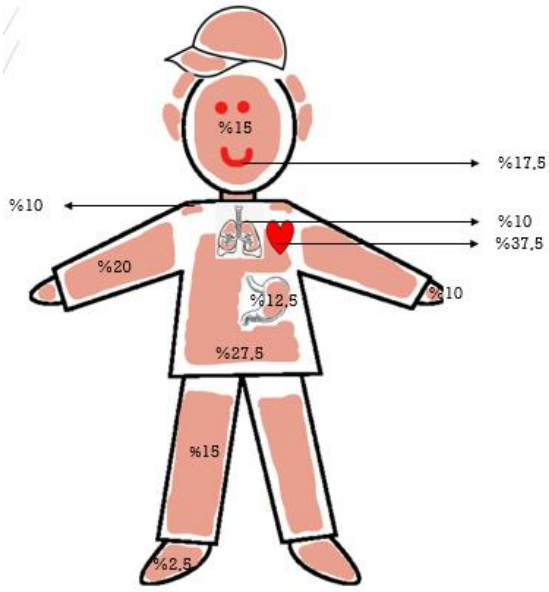
Şekil 7: Ortaokul öğrencilerinin dil portrelerinde Türkçe dilini en çok temsil eden vücut bölgeleri

Ortaokul öğrencilerinin dil portrelerinde Fransızca dilinin en çok yer aldığı vücut bölgeleri sırasıyla kafa ve gövde (%27.03), kollar (%24,32), bacaklar (%21,62) ve ayaklardır (%10,81). Boyun, gözler, kulaklar, saçlar, giysi ve aksesuar gibi diğer bölgelerin temsil oranları %10'un altında kalmıştır.

Aynı portrelerde Türkçe dilinin en çok yer aldığı vücut bölgeleri ise sırasıyla gövde (%39.02), kafa ve kollar (%26,83) ve bacaklar (%12,2) olmuştur. Dil portrelerinde bulunan ancak her birinin temsil oranı %10'un altında kalan diğer bölgeler ise sırasıyla ayaklar, boyun, saçlar, ağız, giysi ve aksesuar, kalp ve kulaklardır.



Şekil 8: Lise öğrencilerinin dil portrelerinde Fransızca dilini en çok temsil eden vücut bölgeleri



Şekil 9: Lise öğrencilerinin dil portrelerinde Türkçe dilini en çok temsil eden vücut bölgeleri

Lise öğrencilerinin dil portrelerinde Fransızca dilinin en çok yer aldığı vücut bölgelerinde ilk sırada kafa (%28,21) gelmektedir. İkinci sırada ise eşit oranda ağız ve dudaklar, bacaklar ve ayaklar (%20.51) yer almaktadır. Üçüncü sırada kollar (%17,95), dördüncü sırada gövde (%12,82) ve beşinci sırada ise saçlar (%10.26) Fransızca dilini temsilen renklendirilmiştir. Fransızcayı temsilen dil portrelerinde yer alan ancak %10'un altında kalan diğer bölgelerde altıncı sırada boyun, yedinci sırada ise eşit oranda gözler, eller, kulaklar, dil, kalp ve karaciğer bulunmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin dil portreleriyle kıyaslandığında Fransızca için en çok tercih edilen bölgelerde çok fazla değişiklik gözlenmediğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte ortaokulda ilk sırada kafa bölgesi ile eşit oranda yer alan gövdenin lise düzeyinde dördüncü sıraya gerilemesi dikkat çekmektedir. Ayrıca ortaokulda rastlanmayan dil, kalp ve karaciğer gibi organların da lise öğrencileri tarafından dil portrelerinde temsil edildiği gözlenmektedir.

Aynı portrelerde Türkçe dilinin en çok yer aldığı vücut bölgelerinde ise diğerlerinden farklı olarak ilk sırada kalp (%37,5) gelmektedir. İkinci sırada gövde (%27,5), üçüncü sırada kollar (%20), dördüncü sırada ağız ve dudaklar (%17,5), beşinci sırada eşit oranda kafa ve bacaklar (%15), altıncı sırada mide (%12,5), yedinci sırada ise eşit oranda eller, akciğer ve omuzlar (%10) gelmektedir. Türkçeyi temsilen dil portrelerinde yer alan ancak öğrencilerin %10'undan daha azı tarafından resmedilen diğer bölgeler ise kulaklar, boyun, giysi ve aksesuar, ayaklar, saçlar, gözler ve damarlardır. Ortaokul öğrencilerinin dil portreleriyle kıyaslandığında Türkçe için tercih edilen bölgelerde birkaç önemli fark gözlenmektedir. İlk olarak ortaokulda Türkçenin en çok temsil edildiği bölge gövde iken lisede ilk sırada kalp organı yer almaktadır. Bu durum, lise öğrencilerinin Türkçe ile duygusal bağlarının daha güçlü olduğu yönünde yorumlanabilir. Öğrencilerin yazılı açıklamalarından elde edilen ve ilerleyen bölümlerde değineceğimiz bulgular da bunu desteklemektedir. Ayrıca, ortaokulda kafa ve kollar eşit oranda ikinci sırada yer alırken

lisede kollar üçüncü sıraya, kafa ise bacaklarla eşit oranda olacak şekilde beşinci sıraya gerilemiştir. Bu sonuç lisede Türkçenin konumunun değiştiğine işaret etmektedir. Son olarak ortaokulda öğrencilerin yalnızca %4,88'i Türkçeyi ağız bölgesinde konumlandırırken lise öğrencilerinin %17,5'i Türkçeyi temsilen ağız ve dudakları renklendirmiştir. Bu da lise öğrencilerinin Türkçeyi ortaokul öğrencilerine kıyasla daha yüksek oranda konuşma dili olarak gördükleri yönünde yorumlanabilir.

Bir sonraki bölümde araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulguları incelenecek ve nicel verilerden elde edilen bulgularla ilişkileri üzerinde durulacaktır.

3.2. Nitel verilerden elde edilen bulgular

Araştırmaya katılan 87 ortaokul ve lise öğrencisi, dil portrelerini tamamladıktan sonra araştırmacının verdiği yönerge doğrultusunda portrelerinde yaptıkları renk ve vücut bölgesi tercihlerini ayrı bir sayfada yazılı olarak açıklamışlardır. Portrelerinde Türkçe ve Fransızcaya yer veren öğrencilerin büyük bir kısmı yönergeye uyarak yazılı açıklamada bulunmuş ancak az sayıda öğrenci (15) bu iki dil için renk ve vücut bölgesi belirttiği halde tercihleriyle ilgili yazılı bir açıklama yapmamıştır.

Öğrencilerin, dil portrelerinde Türkçe ve Fransızca dillerine ilişkin yaptıkları tanımlardan ve bu dillerin onların zihninde yaptığı çağrışımlardan yola çıkarak yazılı açıklamaları üzerinde bir içerik çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Bu çözümlemeden yola çıkarak tematik bir sınıflandırma oluşturulmuştur. Sınıflandırmayı oluşturan her bir başlık, açıklaması ve kurgusal bir örnekle birlikte aşağıda verilmiştir:

1) Kültürel davranış: Dilin düşünce yapısı ile eşleştirildiği ve yeme-içme, giyim-kuşam vs. alışkanlıklarının dille ilişkilendirildiği açıklamalar.

- Örnek: Dil portremde Türkçeye yer verdim çünkü Türk mutfağını seviyorum.

2) Etnik kimlik/köken: Dilin etnik kimlik veya etnik kökenle ilişkilendirildiği açıklamalar:

- Örnek: Türkçeyi çizdim çünkü Türk kanına sahibim.

3) Ana dili algısı: Dillerden birinin ana dili olarak tanımlandığı açıklamalar.

- Örnek: Türkçeyi çizdim çünkü benim ana dilim.

4) Dil yetkinliği: Dil becerilerine ilişkin açıklamalar. Katılımcıların ana dili algılarıyla dil becerilerine ilişkin görüşleri çoğunlukla birbiriyle uyuşmadığı için iki farklı sınıf oluşturulması uygun görülmüştür.

- Örnek: Dil portremde Fransızcaya yer verdim çünkü en iyi konuştuğum dil.

5) Ana vatan algısı: Kültürel kimlik kavramı çerçevesinde tanımlanabileceği için bu başlık "Kültürel davranış" sınıfının bir alt başlığı olarak kabul edilebilir olsa da ana vatan söylemi öğrenciler tarafından çok sık tekrarlandığı için öne çıkan bir tematik unsur olarak kabul edilmiş ve ayrıca bir başlık halinde incelenmiştir.

- Örnek: Türkçeyi çizdim çünkü Türkiye benim ana vatanım.

6) Yaşam ülkesi algısı: Bu kategori Fransızcanın, öğrencilerin yaşamlarını sürdürdüğü ülke olan Fransa ile ilişkilendirildiği açıklamalar için oluşturulmuştur. Söz konusu ülkenin "ana vatan" olarak değil de

"yaşam sürdürülen ülke" olarak tanımlanması her biri için farklı bir sınıf oluşturma gereksinimini doğurmuştur.

- Örnek: Fransızcayı çizdim çünkü Fransa benim yaşadığım ülke.

7) İşlevsellik: Dile işlevsel bir anlam yüklenen açıklamalar.

- Örnek: Fransızcayı çizdim çünkü devlet kurumlarında/evrak işlerinde Fransızcayı kullanıyorum.

8) Olumlu duygular: Dilin olumlu duygularla ilişkilendirildiği açıklamalar.

- Örnek: Türkçeyi çizdim çünkü sevdiğim bir dil.

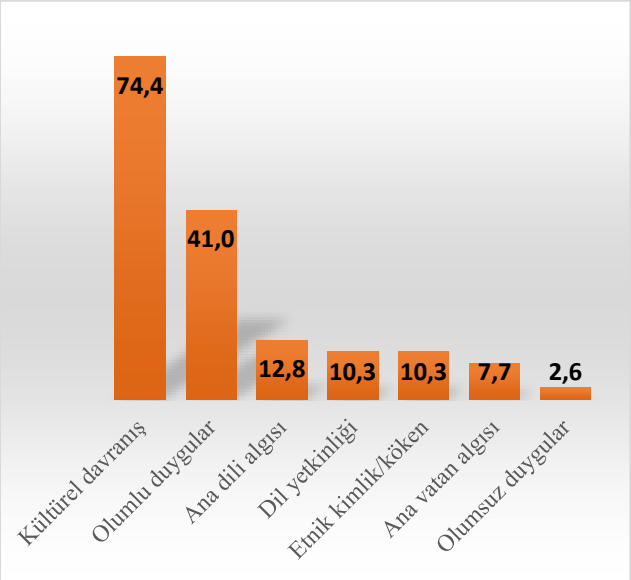
9) Olumsuz duygular: Dilin olumsuz duygularla ilişkilendirildiği açıklamalar.

- Örnek: Fransızcayı ayaklara çizdim çünkü benim için değersiz bir dil.

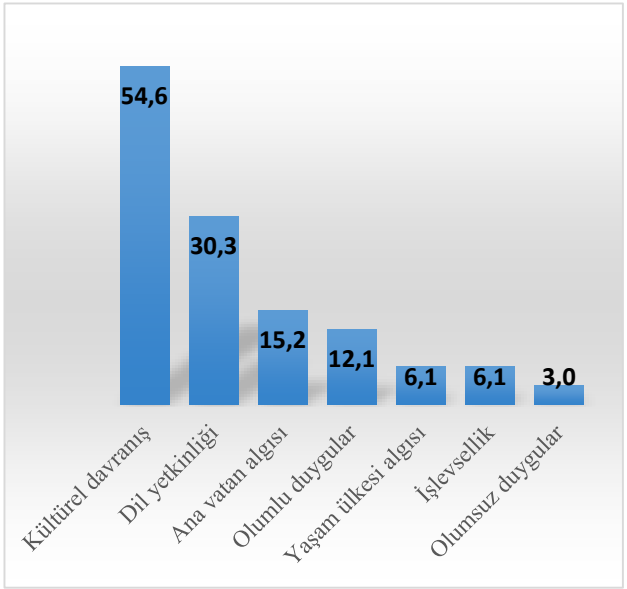
Sınıflandırmanın her bir başlığı için ortaokul ve lise öğrencilerinin açıklamalarından elde edilen nitel bulgular aşağıdaki grafiklerde sunulmaktadır.

3.2.1. Ortaokul düzeyindeki dil portrelerinde Türkçe ve Fransızca için yapılan açıklamaların sınıflandırmaya göre yüzdelik dağılımı

Ortaokul öğrencilerinin gerçekleştirdiği 46 dil portresinde öğrenciler tarafından Türkçe (soldaki grafik) için 39, Fransızca (sağdaki grafik) için ise 33 yazılı açıklama yapılmıştır. Bu açıklamalar üzerinde gerçekleştirilen içerik çözümlemesinden yola çıkılarak elde edilen bulgular aşağıdaki grafiklerde verilmiştir. Bazı başlıklar altında birden fazla unsur belirtildiği için verilerin toplamı %100'ü geçebilmektedir.



Şekil 10: Ortaokul düzeyindeki dil portrelerinde Türkçe için yapılan açıklamaların sınıflandırmaya göre yüzdelik dağılımı



Şekil 11: Ortaokul düzeyindeki dil portrelerinde Fransızca için yapılan açıklamaların sınıflandırmaya göre yüzdelik dağılımı

Yukarıdaki grafiklerin de gösterdiği gibi, ortaokul öğrencilerinin dil portrelerinde Türkçe için yapılan 39 açıklamanın %74,4'ü Kültürel davranış, %41'i Olumlu duygular, %12,8'i Ana dili algısı, %10,3'ü Dil yetkinliği, %10,3'ü Etnik kimlik/köken, %7,7'si Ana vatan algısı, %2,6'sı ise Olumsuz duygular üzerinedir. Başka bir deyişle, katılımcılardan ortaokul düzeyindeki öğrenciler dil portrelerinde Türkçeyi en yüksek oranda kültürel davranışlarla, en düşük oranda ise olumsuz duygularla ilişkilendirmişlerdir. Her bir kategori için açıklama örnekleri aşağıda verilmektedir. Bazı öğrenciler yazılı anlatımlarını Fransızca yaptıkları için açıklamalardan bazıları kısmen veya tamamen Türkçeye çevrilmiştir.

> Örnek 1 – Kültürel davranış: "Aklım Türk aklı gibi çalışıyor" (3I-K).
>
> Örnek 2 – Olumlu duygular: "Dilimi çok seviyorum. Rengini de. Gövdeyi boyadım çünkü kalp de orada" (4H-K).
>
> Örnek 3 – Ana dili algısı: "Bacaklar için Türkçeyi seçtim çünkü o benim için ana dilim ve bacakları seçtim çünkü benim için vücudumu tutmaya yardım eden şey" (5B-E).
>
> Örnek 4 – Dil yetkinliği: "Hep Türkçeyi konuşuyorum" (4H-K).
>
> Örnek 5 – Etnik kimlik/köken: "Kırmızıyı kalbime koydum çünkü benim kanım Türk" (5A-K).
>
> Örnek 6 – Ana vatan algısı: "Türkiye vatanım olduğu için" (3H-K).
>
> Örnek 7 – Olumsuz duygular: "Türkçe bu renk çünkü (…) dövüş, kavga" (5C-K).

Aynı dil portrelerinde Fransızca için yapılan 33 açıklamanın %54,6'sı Kültürel davranış, %30,3'ü Dil yetkinliği, %15,2'si Ana vatan algısı, %12,1'i Olumlu duygular, %6,1'i Yaşam ülkesi algısı, %6,1'i İşlevsellik ve %3'ü Olumsuz duygular üzerinedir. Başka bir ifadeyle, ortaokul öğrencileri dil portrelerinde Fransızcayı da -tıpkı Türkçe gibi- en yüksek oranda kültürel davranışlarla, en düşük oranda ise -yine Türkçe için olduğu gibi- olumsuz duygularla ilişkilendirmişlerdir. Fransızca açıklamalardan da her bir kategori için birer örnek aşağıda verilmektedir.

> Örnek 1 – Kültürel davranış: "Fransa, çünkü aklımın diğer yarısı" (3I-K).
>
> Örnek 2 – Dil yetkinliği: "Fransızcayı koydum çünkü bu dil en konuştuğum dil" (5G-E).

Örnek 3 – Ana vatan algısı: "Fransızca ikinci sırada çünkü Fransa benim ana vatanım" (5E-E).

Örnek 4 – Olumlu duygular: "Fransızca için sevdiğim bir renk seçtim" (6K-K).

Örnek 5 – Yaşam ülkesi algısı: "Fransa yaşadığım ülke" (4G-E).

Örnek 6 – İşlevsellik: "Ben kollar için Fransızcayı seçtim çünkü benim için Fransızca ellerime yardım ediyor" (5B-E).

Örnek 7 – Olumsuz duygular: "Bu dil benim için hiçbir şey ifade etmiyor" (5C-K).

Türkçenin ve Fransızcanın ilişkilendirildiği kavramlar ayrıntılı olarak incelendiğinde birçok farklılık göze çarpmaktadır. İlk olarak, her ne kadar her iki dil de en yüksek oranda kültürel davranışlarla ilişkilendiriliyor olsa da bunun Türkçe için %19,8 oranında daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Başka bir ifadeyle, ortaokul öğrencisi katılımcılar için Türkçe, Fransızcaya kıyasla kültürel davranışlarını daha fazla temsil etmektedir.

İkinci olarak, Türkçe için yapılan açıklamalarda ana dili algısından sonra dördüncü sırada gelen (%10,3) dil yetkinliği kategorisi Fransızca için yapılan açıklamalarda ikinci sırada (%30,3) karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuca göre genellikle ortaokul öğrencileri Türkçeyi -bu dildeki yetkinliklerini göz önünde bulundurmaksızın- ana dilleri olarak tanımlarken Fransızcayı dil becerisi, dil yetkinliği ve dil kullanımı kavramlarıyla ilişkilendirmektedir.

Üçüncü olarak, öğrencilerin Fransızcayı üçüncü sırada ana vatan kavramı ile ilişkilendirirken Türkçeyi üçüncü sırada ve yakın bir oranla ana dili kavramı ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle, Fransa'yı doğdukları yer ve birincil ülkeleri olarak kabul etmelerine rağmen ana dilleri olarak Türkçeyi işaret etmektedirler.

Dördüncü olarak, Türkçenin ve Fransızcanın çağrıştırdığı olumlu duygular oranında önemli bir fark gözlenmektedir. Yazılı açıklamalarda Türkçe %41 oranında olumlu duygular çağrıştırırken aynı açıklamalarda Fransızca yalnızca %12,1 oranında olumlu duygularla bağdaştırılmıştır. Bu da öğrencilerin Türkçe ile kurdukları duygusal bağın Fransızca ile kurdukları bağdan çok daha güçlü olduğunu göstermektedir.

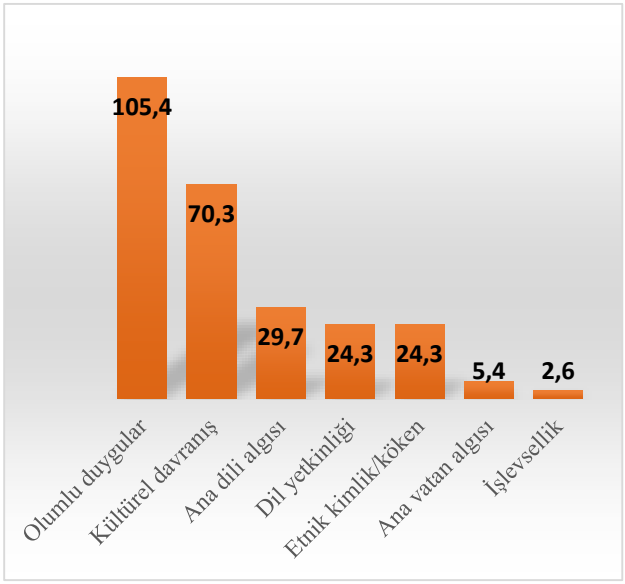
Beşinci olarak Fransızcanın açıklamaların %6,1'inde yaşam ülkesi kavramı ile ilişkilendirildiği, buna karşın Türkçenin yakın bir oranda (%7,7) ana vatan algısı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler Fransa'yı yaşamlarını sürdürdükleri ülke olarak, Türkiye'yi ise ana vatanları olarak görmektedirler.

Son olarak Türkçe için yapılan açıklamalarda bulunmayan İşlevsellik kategorisinin Fransızca için yapılan açıklamalarda bulunduğunun ve buna karşın Fransızca için yapılan açıklamalarda bulunmayan Etnik kimlik/köken kategorisinin de yalnızca Türkçe için yapılan açıklamalarda ortaya çıktığının altını çizmek gerekmektedir. Yakın oranlarda oldukları için bu iki kategori her bir dilde birbirinin karşılığı olarak görülebilir. Bu bulguya göre öğrenciler yalnızca Türkçeyi etnik kimlikleriyle veya kökenleriyle ilişkilendirmektedir. Öte yandan, yalnızca Fransızcayı işlevsel bir dil olarak görmektedirler.

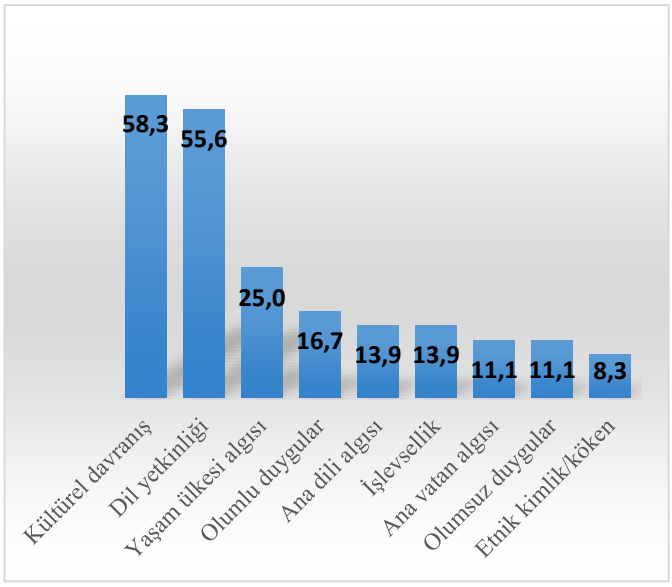
Bir sonraki alt başlıkta lise öğrencilerinin dil portrelerinde Türkçe ve Fransızca dillerini hangi kavram ve duygularla ilişkilendirdikleri incelenecektir.

3.2.2. Lise düzeyindeki dil portrelerinde Türkçe ve Fransızca için yapılan açıklamaların sınıflandırmaya göre yüzdelik dağılımı

Lise öğrencilerinin gerçekleştirdiği 41 dil portresinde öğrenciler tarafından Türkçe (soldaki grafik) için 39, Fransızca (sağdaki grafik) için ise 33 yazılı açıklama yapılmıştır. Bu açıklamalar üzerinde gerçekleştirilen içerik çözümlemesinden yola çıkılarak elde edilen bulgular aşağıdaki grafiklerde verilmiştir. Bazı başlıklar altında birden fazla unsur belirtildiği için verilerin toplamı %100'ü geçebilmektedir.



Şekil 12: Lise düzeyindeki dil portrelerinde Türkçe için yapılan açıklamaların sınıflandırmaya göre yüzdelik dağılımı



Şekil 13: Lise düzeyindeki dil portrelerinde Fransızca için yapılan açıklamaların sınıflandırmaya göre yüzdelik dağılımı

Lise düzeyindeki dil portrelerinde Türkçe için yapılan 37 açıklamanın %105,4'ü Olumlu duygular, %70,3'ü Kültürel davranış, %29,7'i Ana dili algısı, %24,3'ü dil yetkinliği, %24,3'ü Etnik kimlik/köken, %5,4'ü Ana vatan algısı ve %2,6'sı ise İşlevsellik üzerinedir. Başka bir deyişle, katılımcılardan lise düzeyindeki öğrenciler dil portrelerinde Türkçeyi en yüksek oranda olumlu duygularla, en düşük oranda ise işlevsellikle ilişkilendirmişlerdir. Türkçe açıklamalardan her bir kategori için birer örnek aşağıda verilmiştir.

> Örnek 1 – Olumlu duygular: "Türkçe kırmızı, benim için güçlü ve güzel bir renk. Bu yüzden bana aşk yansıtıyor bu dil" (2O-K).
>
> Örnek 2 – Kültürel davranış: "Eller ve boğaz kırmızı çünkü boğazımızdan geçen lokmalar Türk yemekleridir genellikle ve en çok Türk yemeklerini severim" (1E-K).
>
> Örnek 3 – Ana dili algısı: "En çok sevdiğim renk olan moru kalbimde yer alan Türk dili için kullandım. Türkçe benim için çok değerli bir dildir ve ana dilimdir" (1F-K).
>
> Örnek 4 – Dil yetkinliği: "Türkçeyi [mavi daire şeklinde] beynime koydum çünkü edindiğim bir bilgi ama en iyi edindiğim değil (dairenin çok büyük olmadığı görülüyor)" (1I-K).
>
> Örnek 5 – Etnik kimlik/köken: "Kırmızı Türkiye çünkü damarlarımda Türk kanı akıyor" (2E-E).
>
> Örnek 6 – Ana vatan algısı: "Kahverengi çünkü ana toprağım Türkiye ve toprağı hatırlattığı için o rengi seçtim" (2P-K).
>
> Örnek 7 – İşlevsellik: "Türkçe yemek tariflerini anlayabilmem için Türkçemin güzel olması lazım. Türkçe için elleri de seçtim çünkü ileride Türkiye'de çalışmak istiyorum" (2P-K).

Aynı lise öğrencilerinin dil portrelerinde Fransızca için yapılan 36 açıklamanın %58,3'ü Kültürel davranış, %55,6'sı Dil yetkinliği, %25'i Yaşam ülkesi algısı, %16,7'si Olumlu duygular, %13,9'u Ana dili algısı, %13,9'u İşlevsellik, %11,1'i Ana vatan algısı, %11,1'i Olumsuz duygular ve %8,3'ü Etnik kimlik/köken üzerinedir. Başka bir ifadeyle, lise öğrencileri dil portrelerinde Fransızcayı en yüksek oranda kültürel davranışlarla, en düşük oranda ise etnik kimlik ve/veya etnik köken ile ilişkilendirmişlerdir. Fransızca açıklamalardan da her bir kategori için birer örnek aşağıda bulunmaktadır.

> Örnek 1 – Kültürel davranış: "Fransızca için kafayı seçtim çünkü tıpkı bir Fransız gibi düşünüyorum. Bir Fransız'ın düşünce yapısına sahibim" (2C-E).
>
> Örnek 2 – Dil yetkinliği: "Fransızcayı su gibi bildiğim için maviyi seçtim" (TE-K).
>
> Örnek 3 – Yaşam ülkesi algısı: "Fransa ile yaşadığım yer olmaktan başka ilişkim yok" (TC-E).
>
> Örnek 4 – Olumlu duygular: "Mavi açık, güzel bir renk ve güzel bir gün hayal ettiğimde açık hava geldi aklıma. Fransa'da yaşadığım için sevdiğim bir renk seçmek istedim" (TD-E).
>
> Örnek 5 – Ana dili algısı: "Fransızca beyaz çünkü ana dilim" (2O-K).
>
> Örnek 6 – İşlevsellik: "Fransızcayı ayak kısmına da çizdim çünkü bir yere gittiğimiz zaman veya bir kağıt yapmam gerektiğinde Fransızca dilini kullanmam lazım Fransa'da yaşadığım için" (TE-K).
>
> Örnek 7 – Ana vatan algısı: "Fransa benim doğduğum ülke" (1J-K).
>
> Örnek 8 – Olumsuz duygular: "Fuşya çok farklı bir renk aynı Fransız milleti gibi. Bu rengi her renkle kombin edemezsin. Bu renk her rengi kabul etmez. Aynı Fransızlar gibi: Irkçılık" (TJ-K).
>
> Örnek 9 – Etnik kimlik/köken: "Saçlarımla Fransız'a benziyorum" (1E-K).

Lise öğrencilerinin dil portrelerindeki tercihlerine ilişkin yazılı açıklamaları üzerinde yapılan içerik çözümlemesinden elde edilen bulgulara göre her iki dilin de öğrenciler için ifade ettiği ve çağrıştırdığı kavram ve duyguların ortaokul öğrencilerine kıyasla önemli oranda farklı olduğu gözlenmektedir.

İlk olarak dikkat çeken, ortaokul öğrencilerinin dil portrelerinde ilk sırada olan kültürel davranış kategorisi yerine lise öğrencileri için Türkçenin ilk sırada olumlu duyguları çağrıştırıyor olmasıdır. Başka bir deyişle, ortaokul öğrencileri Türkçeyi en fazla kültürel davranış ve alışkanlıklarıyla ilişkilendirirken lise öğrencileri bunun yerine Türkçeyi en fazla olumlu duygularla, ikinci sırada ise yine ortaokul öğrencileriyle yakın bir oranda kültürel davranışla ilişkilendirmiştir. Lise öğrencilerinin dil portrelerinde Türkçe için seçtikleri vücut bölgelerinde kalp organının en yüksek oranda olması da bunu destekleyen başka bir bulgudur. Bir taraftan Türkçeyi, ortaokul öğrencileriyle aynı oranda kültürel kimliklerinin önemli bir parçası olarak görürken diğer taraftan da Türkçeye karşı hissettikleri duygusal bağ görünür şekilde artarak ortaokulda ikinci sıradayken lisede ilk sıraya yükselmiştir. Bu kategoride ortaokul ve lise öğrencileri arasında Fransızcanın durumunu incelediğimizde çağrıştırdığı olumlu duygularda %4,6'lık bir artış gözlemlense de başka kategorilere göre sıralamasında önemli bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla lise düzeyindeki öğrencilerin Türkçe ile kurdukları duygusal bağ, Fransızca ile kurdukları bağa kıyasla daha önemli bir artış göstermiştir. Türkçe ile Fransızcanın olumsuz kavram ve duyguları çağrıştırma oranlarına bakıldığında ise ortaokulda her iki dil için de yakın oranlarda ve son sırada yer alırken, lisede durumun değiştiği gözlenmektedir. Türkçe, ortaokul öğrencilerinin %2,6'sı için olumsuz duygular çağrıştırırken lisede bu kategoriye rastlanmamaktadır. Aksine, yukarıda belirtildiği gibi Türkçenin olumlu duygular çağrıştırmasında ciddi bir artış söz konusudur. Buna karşın bulgulara göre Fransızca, her ne kadar ortaokul öğrencilerine kıyasla lise öğrencileri için %4,6 oranında daha fazla olumlu duygu çağrıştırıyor olsa da öğrencilerin %11,1'i için olumsuz kavram ve duygular çağrıştırmaktadır. Bu da ortaokul öğrencileri ile karşılaştırıldığında önemli bir fark teşkil etmektedir.

Türkçe algısının lise öğrencilerinde değiştiğini gösteren bir başka bulgu ise ortaokul öğrencilerine kıyasla Türkçeyi ana dili kavramıyla daha yüksek oranda ilişkilendirmeleridir. Ortaokul öğrencileri için Türkçeye yönelik ana dili algısı %12,8 oranındayken lise öğrencileri için bu oran %29,7'ye yükselmiştir. Başka bir deyişle ortaokul öğrencilerine kıyasla daha yüksek oranda lise öğrencisi Türkçeyi ana dili olarak tanımlamaktadır.

Buna karşın Fransızca algısı da ortaokul ve lise öğrencilerinde farklılık göstermektedir. Ortaokulda öğrencilerin %30,3'ü Fransızcayı dil yetkinliği ile ilişkilendirirken bu oran lise öğrencilerinde artarak %55,6'ya yükselmiştir. Lise öğrencileri daha yüksek bir oranda Fransızcayı dil becerileri ve kullanımıyla ilişkilendirmiş ve "en çok konuştukları", "en çok duydukları" ve kimi zaman "en iyi bildikleri" dil olarak tanımlamışlardır. Ancak tekrar altını çizmek gerekir ki Fransızca ile ilgili gelişen bu algı Türkçenin lisede daha yüksek oranda ana dili olarak algılanmasına engel olmamıştır. Dolayısıyla lise öğrencileri ortaokul öğrencilerine kıyasla daha yüksek oranda dil becerilerine bakmaksızın Türkçeyi ana dili olarak görmektedir. Bununla birlikte lise öğrencilerinin söylemlerinde Fransızca algısına yönelik önemli bir bulgu daha gözlenmiştir. Ortaokulda Fransızcayı ana dili olarak tanımlayan öğrenci bulunmazken lisede öğrencilerin %13,9'unun Fransızcayı ana dili olarak tanımladığı görülmektedir. Türkçenin ana dili kavramıyla ilişkilendirilmesinde artış gözlemlenirken aynı zamanda Fransızca için de ana dili kavramı lise düzeyinde ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin lise yıllarında kültürel kimliklerine ilişkin bir bilinç geliştirmeye başladıkları yönünde yorumlanabilir. Aynı zamanda şunu da belirtmek gerekmektedir ki hem Türkçeyi hem Fransızcayı ana dili olarak tanımlayan öğrenci olmamıştır. Bu da eşit/dengeli iki dillilik olgusunun öğrencilerin algısında karşılık bulmadığına ve/veya öğrencilerin genellikle baskın iki dilli olduklarına işaret ediyor olabilir. Açıklamalarda genellikle her iki dilin de konumunun farklı olduğu açıkça görülebilir. Ancak öğrencilerin kullandığı ana dili tanımına bakılmaksızın yalnızca dildeki yetkinliklerine ilişkin açıklamaları değerlendirilecek olursa ortaya farklı bir sonucun çıkabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Önemli bulgulardan biri de Türkiye'nin ve Fransa'nın ana vatan ve yaşam ülkesi olarak değerlendirilme oranlarındaki farklılıktır. Ortaokul ve lise öğrencileri Türkçeye kıyasla Fransızcayı daha yüksek oranda ana vatan kavramıyla ilişkilendirmiştir. Bununla birlikte lisede, Türkçeye karşı üstünlüğünü korumasına rağmen Fransızcanın ana vatan kavramıyla ilişkilendirilmesinde %4,1 oranında bir düşüş gözlemlenmektedir. Buna karşın lisede Fransızcanın yaşam ülkesi olarak tanımlanmasında ortaokula kıyasla ciddi bir artış (+ %18,9) görülmektedir. Yani hem ortaokul hem de lise öğrencileri Türkiye'ye kıyasla daha yüksek bir oranda Fransa'yı birincil ülkeleri olarak görmektedir ancak lise düzeyinde Fransa'ya yönelik ana vatan algılarında meydana gelen bir düşüşle birlikte yaşam ülkesi algısında bir artış görülmektedir. Başka bir ifadeyle lise öğrencileri Fransa'yı ana vatan veya birincil ülke kavramlarıyla ilişkilendirmek yerine daha yüksek oranda yaşam sürdürülen ülke olarak tanımlamaktadırlar. Hatta çoğu zaman Fransa'da yaşam sürdürmeyi zorunluluk ilişkisiyle bağdaştırarak ifade etmektedirler. Bu durumu bir Lise son öğrencisi "oralı olsam da hiç rahat olamayacağım" (TM-K) şeklinde dile getirmektedir.

Bir diğer nokta da dillere yönelik işlevsellik algısının gelişmesidir. Ortaokul öğrencileri yalnızca Fransızcayı işlevsel bir dil olarak görürken lise öğrencilerinin açıklamalarında -farklı oranlarda da olsa- her iki dile de ilişkin işlevsellik algısı bulunmaktadır. Lise öğrencilerinin yalnızca %2,6'sı Türkçeyi işlevsel bir dil olarak değerlendirirken bu oran Fransızca için %13,9'a yükselmektedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerine kıyasla lise öğrencileri %7,8 oranında bir artışla açıklamalarında Fransızcanın işlevselliğine değinmektedir.

Son olarak üzerinde durulması gereken bir bulgu da etnik kimlik/köken kavramıyla ilgilidir. Öğrencilerin Türkçeyi etnik kimlik veya kökenleriyle ilişkilendirme durumu lise yıllarında artmaktadır. Ortaokulda öğrencilerin %10,3'ü, lisede ise %24,3'ü Türkçeyi etnik kimlik veya kökenleriyle ilişkilendirmiştir. Bu durum, lise öğrencilerinin etnik kimlik oluşumunun daha gelişmiş ve etnik köken aidiyetinin daha yüksek olduğu yönünde yorumlanabilir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin açıklamalarında gözlenmediği halde lise öğrencilerinin açıklamalarının %8,3'ünde Fransızca ile ilişkilendirilen etnik kimlik/köken unsurlarına rastlanmıştır. Dolayısıyla lise düzeyindeki öğrenciler Fransızcayı da etnik kimlik veya kökenle ilişkilendirmeye başlamıştır.

Bulguların son alt başlığı olan bir sonraki başlıkta öğrencilerin yazılı açıklamalarında Türkçenin ve Fransızcanın çağrıştırdığı olumlu ve olumsuz kavram ve duygular ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

3.2.3. Ortaokul ve lise öğrencilerinin yazılı açıklamalarında Türkçe ve Fransızca ile ilişkilendirilen duygu ve kavramlar

Bir önceki başlıkta genel olarak ele alınan olumlu duygular ve olumsuz duygular kategorilerine dahil edilen duygu ve kavramlar bu başlık altında ayrıntılı olarak incelenecektir. Bunun için öğrencilerin yazılı açıklamalarında Türkçe ve Fransızca dilleri ile ilişkilendirdikleri olumlu ve olumsuz tüm duygu ve kavramlar derlenmiş, eğitim düzeyine ve dillere göre yüzdelik olarak dağılımı ölçülmüştür. İlk olarak ortaokul öğrencilerinin açıklamalarından elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Türkçe ile ilişkilendirilen duygu ve kavramlar		Fransızca ile ilişkilendirilen duygu ve kavramlar	
Duygu/Kavram	Yüzdelik oran	Duygu/Kavram	Yüzdelik oran
Sevgi	58,82	Sevgi	80
Güç	11,76	Anlamsız	20
Zafer	5,88		
Gurur	5,88		
Güzel	5,88		
Merkez	5,88		
Dövüş/Kavga	5,88		

Tablo 1: Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ve Fransızca ile ilişkilendirdikleri olumlu ve olumsuz duygu ve kavramlar

Ortaokul öğrencilerinin dil portrelerindeki tercihlerini açıklamaya ilişkin yaptıkları yazılı anlatımlarda Türkçe için 17, Fransızca için ise beş duygu ve kavram içerikli yazılı ifadeye rastlanmıştır. Geriye kalan ifadelerde diller herhangi bir duygu veya kavramla ilişkilendirilmemiştir.

Türkçe için yapılan duygu içerikli anlatımların %58,82'si, Fransızca için yapılan duygu içerikli anlatımların ise %80'i "sevgi" kavramı üzerinedir. Her ikisi için de öğrenciler "sevdikleri bir dil" olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla ortaokul öğrencileri hem Türkçeyi hem de Fransızcayı en çok sevgi duygusuyla bağdaştırmaktadır.

Ortaokul düzeyinde Türkçe için yapılan 17 duygu ve kavram içerikli açıklamadan yalnızca %5,88'i şiddet içerikli olması sebebiyle olumsuz olarak değerlendirilen "dövüş/kavga" kavramlarını içermektedir. Fransızca için yapılan beş duygu ve kavram içerikli açıklamadan yalnızca %20'si olumsuz sayılabilecek bir kavram içermektedir. Yukarıdaki örneklerden birinde verildiği gibi Fransızcaya ilişkin tek olumsuz ifade "Bu dil benim için hiçbir şey ifade etmiyor" (5C-K) açıklamasında bulunan bir Orta 2 öğrencisine

aittir. Bir dilin olumlu bir duygu veya kavram çağrıştırması yerine anlamsızlığının ifade edilmiş olması olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Fransızca için sevgi dışında olumlu bir duygu veya kavrama rastlanmazken Türkçe için bir çeşitlilik olduğunu söylemek mümkündür. Türkçe, sevgiden sonra ikinci sırada %11,76 oranında "güç", üçüncü sırada ise eşit oranda "zafer", "gurur", "güzel" ve "merkez" kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Açıklamalarda bu kavramlardan birkaçını içeren kesitler aşağıda verilmiştir:

> Örnek 1 – Güç kavramı: "Türkçeyi seçtim çünkü Türkiye çok **güçlü** bir topluma sahip. Daima ayakta duruyor ve düşmüyor. O yüzden Türkçe için vücudun bacak kısmını boyadım" (5H-E).
>
> Örnek 2 – Gurur kavramı: "Türkçe en çok **gurur** duyduğum ve sevdiğim bir dil olduğu için gövdeyi boyadım" (4I-K).
>
> Örnek 3 – Merkez kavramı: "Türkiye'yi ortaya koydum çünkü benim için **merkez**de" (5D-K).

Bir sonraki tabloda lise öğrencilerinin açıklamalarından elde edilen bulgulara göre Türkçe ve Fransızca dillerini ilişkilendirdikleri duygu ve kavramlar listelenmektedir.

Türkçe ile ilişkilendirilen duygu ve kavramlar		Fransızca ile ilişkilendirilen duygu ve kavramlar	
Duygu/Kavram	Yüzdelik oran	Duygu/Kavram	Yüzdelik oran
Sevgi	38,46	Sevgi	20
Aşk	15,38	Güzel	10
Değerli	12,82	Asalet	10
Güç	12,82	Zenginlik	10
Güzel	10,26	Denge	10
Önemli	5,13	Irkçılık	10
Anlamlı	2,56	Kontrolcülük	10
Merkez	5,88	Rahatsızlık	10
		Değersiz	10

Tablo 2: Lise öğrencilerinin Türkçe ve Fransızca ile ilişkilendirdikleri olumlu ve olumsuz duygu ve kavramlar

Lise öğrencilerinin dil portrelerindeki tercihlerini açıklamaya ilişkin yaptıkları yazılı anlatımlarda Türkçe için 39, Fransızca için ise 10 duygu ve kavram içerikli yazılı ifadeye rastlanmıştır. Geriye kalan ifadelerde diller herhangi bir duygu veya kavramla ilişkilendirilmemiştir.

Türkçe için yapılan duygu içerikli anlatımların %38,46'sı, Fransızca için yapılan duygu içerikli anlatımların ise yalnızca %20'si "sevgi" kavramı üzerinedir. Lise öğrencileri de tıpkı ortaokul öğrencileri gibi hem Türkçeyi hem de Fransızcayı en çok sevgi duygusuyla bağdaştırmaktadır. Ancak bu durumun Fransızca için önemli oranda azaldığı, bunun yanı sıra Fransızcanın çağrıştırdığı dört yeni olumlu kavramın ve üç yeni olumsuz kavramın ortaya çıktığı gözlenmektedir. Aynı şekilde lise düzeyinde Türkçenin de dört yeni olumlu kavram çağrıştırdığı, buna karşın hiç olumsuz kavramla ilişkilendirilmediği görülmektedir.

Lise düzeyinde ortaya çıkan yeni kavramlardan "aşk" duygusunun yalnızca Türkçe için görülmesi dikkat çekmektedir. Ortaokul düzeyinde Türkçeye karşı duygusal bağlarını "sevgi" duygusuyla ifade ederken lise düzeyinde sevgiden daha şiddetli olarak tanımlanabilecek olan "aşk" duygusuyla da ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre, başka bulguların da işaret ettiği gibi lise öğrencilerinin Türkçe ile kurdukları

duygusal bağın daha güçlü olduğu sonucuna varılabilir. Bu duygunun ifadelere yansıması aşağıdaki birkaç örnekte görülebilir:

> Örnek 1 – Aşk: "Türkçeyi pembeyi seçtim çünkü **aşk**. Kalp çünkü **aşk**" (1C-E).
>
> Örnek 2 – Aşk: "Kırmızı kullandım çünkü **aşk**ın rengi ve kalbe koydum" (2F-K).
>
> Örnek 3 – Aşk: "Kırmızı ve kalbimiz çünkü ne olursa olsun öncelikle Türkçe. **AŞK**[6]" (TI-K).
>
> Lise düzeyinde Fransızca için görülen olumlu ve olumsuz yeni kavramlardan bazıları da aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi öğrencilerin ifadelerine yansımıştır:
>
> Örnek 1 – Değersiz: "Fransızca benim için çok **değerli olmadığı için** ayakkabı kısmını seçtim. Mavi de onların vatanını temsil ettiği için" (2I-K).
>
> Örnek 2 – Kontrolcülük: "Fransızcayı ayağa koyma sebebim: her şeye **ayaklarını sokuyorlar**" (1A-E).
>
> Örnek 3 – Zenginlik ve Asalet: "Eskiden krallar mavi rengini zenginlik olarak imgelerdi. O yüzden Fransızca için mavi rengi seçtim. Mavi renk kralların giydiği ceketi **zenginliği** ve **asaleti** ifade ediyordu" (TL-K).

Tartışma ve sonuç

Fransa'nın Almanya sınırında bulunan Strasbourg şehrinde, özel bir eğitim kurumunda ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören 11-18 yaş arası Türkçe-Fransızca iki dilli göçmen kökenli çocuklar üzerinde dil portresi yöntemi uygulanarak yürütülen bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde tekrar ele alınarak tartışılacaktır.

İlk olarak, katılımcıların dil portrelerinde günlük hayatta düzenli olarak kullandıkları Türkçe ve Fransızcanın yanı sıra 38 farklı dile daha rastlanmıştır. Türkçe-Fransızca iki dilli olarak tanımlanan bu öğrencilerin dil portrelerinde toplamda 40 farklı dile yer vermeleri kayda değer bir bulgudur. Araştırmalar Fransa'daki Türk toplumunun genellikle geniş aile çerçevesinde ve mahalle komşuluğu yaparak sosyalleştiğini (De Tapia, 1995) ve Türk olmayanlarla çok az etkileşimde bulunduğunu (Armagnague, 2008) göstermektedir. Buna rağmen Fransa'daki üçüncü kuşak göçmenler olarak tanımlayabileceğimiz katılımcıların dil dağarcığında bu kadar çok sayıda dilin bulunması dikkat çekicidir. Bu durum Fransa'da çok çeşitli göçmen topluluklarının bulunması ve Avrupa ülkelerinde eğitim politikalarının çok dilliliği teşvik etmesi ile açıklanabilir.

Katılımcıların dil portrelerinde her bir dili temsilen yaptıkları renk ve vücut bölgesi tercihlerinin incelemesinden elde edilen bulgulara göre öğrenciler Türkçe için en çok kırmızı, Fransızca için ise en çok mavi rengi kullanmışlardır. Bu renklerin her iki ülkenin bayrağında bulunduğu ve genellikle ulusal kimliklerini sembolize eden renkler olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu durum şaşırtıcı değildir. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki tüm öğrencilerin Türkçe ve Fransızca için renk tercihleri bu yönde olmamış, öğrenciler önemli bir oranda dilleri sevdikleri ve sevmedikleri renklerle ilişkilendirmişlerdir. Krumm'a göre (2008) dil portrelerinde genellikle birinci dil vücudun büyük bir bölümünü kaplamakta ve kırmızı veya turuncu gibi sıcak renk tercihleriyle kalp bölgesinde temsil edilmektedir. Bütüncemizdeki dil portrelerinde de kırmızı ve mavi ile temsil edilmedikleri durumlarda sevilen dillerin sıcak renklerle, sevilmeyen dillerin de soğuk renklerle temsil edildikleri gözlenmiştir. Vücut bölgesi tercihleri de Krumm'un ifadelerini doğrular niteliktedir. Türkçe hem ortaokul hem de lise öğrencilerinin dil portrelerinde çoğu zaman vücudun büyük bir bölümünde hatta ilk sırada gövdede ve özellikle lise öğrencilerinin dil portrelerinde kalp bölgesinde konumlandırılmıştır. Türkçeyi sıklıkla "ana dili" olarak

[6] Büyük harf kullanımı katılımcı tarafından yapılmıştır.

tanımladıkları göz önünde bulundurulduğunda onlar için birinci dili temsil ettiğini söylemek mümkündür. Fransızca ise ortaokul öğrencilerinin dil portrelerinde eşit oranda kafa ve gövdede temsil edilirken lise öğrencilerinin dil portrelerinde ilk sırada kafa bölgesinin, ikinci sırada ise her biri eşit oranda ağız ve dudakların yanı sıra bacaklar ve ayakların geldiği gözlenmiştir. Buna göre, Fransızcanın ortaokul ve lise öğrencileri için aynı konumda olmadığı açıkça görülmektedir. Ortaokul öğrencileri için Türkçe ile birlikte gövdede temsil edilebilirken, lise öğrencilerinin Fransızcayı gövdede temsil etme oranı düşmüştür. Dolayısıyla lise öğrencileri için Fransızcanın -dil yetkinliklerinden bağımsız olarak- birinci dil olarak görülmekten ziyade en çok düşündükleri, en çok konuştukları ve onlar için en işlevsel olan dil konumunda olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin dil portrelerinde yaptıkları tercihleri açıkladıkları yazılı anlatımlar üzerinde gerçekleştirilen içerik çözümlemesi yöntemiyle Türkçe ve Fransızca dilleri için kullanılan tanımlar ve bu dillerin çağrıştırdığı duygu ve kavramların yanı sıra kültürel davranış, kültürel aidiyet, etnik köken/kimlik ve etnikdilsel kimlik belirten unsurlara ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Bu bulguları tartışabilmek için toplumsal (sosyal) kimlik, kültürel kimlik, etnik köken/kimlik ve etnikdilsel kimlik kavramlarının tanım ve kapsamlarını hatırlamakta fayda vardır. "Toplumsal Kimlik Kuramı"na (Social Identity Theory) göre (Tajfel, 1981; Tajfel ve Turner, 1986) bireyler, kendileriyle benzer özelliklere sahip olan ve kendilerini daha yakın hissettikleri toplumsal gruplarla özdeşleşirken, farklı özelliklere sahip olan ve kendilerine uzak hissettikleri toplumsal gruplardan da kendilerini ayrıştırırlar. Elbette belli bir toplumsal gruba dahil olabilmek için bu grubun bireyi bünyesine kabul etmesi de gerekmektedir. Bireyin toplumsal kimliği böyle oluşur. Kültürel kimlik kavramı ise toplumsal kimliğin bir parçası olarak kabul edilebilir. Bu kavrama "bireyin üst soyu, toprakları, gelenekleri, değerleri, ölçüleri ve dili de dâhildir. Bunlar kültürel grupları birbirinden farklı kılan özellikler bütünüdür" (Hamers ve Blanc, 1983 akt. Süverdem ve Ertek, 2020, s. 193). Dolayısıyla kültürel kimlik kavramı toplumsal kimliğin bir parçası olmakla birlikte bireyin içinde yaşadığı toplumun ötesini de kapsamaktadır. Hamers ve Blanc'ın tanımından yola çıkılacak olursa dil portrelerinde katılımcıların memleketlerine, hısımlık ilişkilerine, düşünce yapılarına, yeme-içme ve giyim-kuşam gibi geleneklerine, benimsedikleri değer ve ölçülere ve dillerine ilişkin belirttikleri tüm unsurlar kültürel kimlik kavramı kapsamındadır. Etnik köken kavramı ortak üst soya ve ortak fizyonomik özelliklere sahip olan bireyler için kullanılan bir kavramdır. Her bireyin bilimsel ve nesnel olarak ait olduğu bir etnik köken vardır. Etnik kimlik kavramı ise bireyin öznel olarak kendi etnik aidiyetine ilişkin yaptığı tanımı kapsamaktadır. Araştırmamızdaki katılımcıların tamamı etnik köken olarak Türk'tür ancak bu çalışmada nesnel veriler değil, katılımcıların kendilerini özdeşleştirdikleri etnik kimliğin göstergesi olan öznel betimlemeleri dikkate alınmış ve incelenmiştir. Son olarak etnikdilsel kimlik kavramı, etnik kimliğin belli bir dil tarafından temsil edilmesi ve bu dilin söz konusu etnik kimliğin önemli bir parçasını oluşturması durumunda kullanılmaktadır. Akıncı'nın Fransa'da yaşayan birinci ve ikinci kuşak bireylerle yürüttüğü bir araştırmaya göre "Sosyal kimlik teorisi açısından, hem birinci hem de ikinci kuşak Türklerde benlik algısı öncelikle Türk olarak görünmektedir. Sonuçlar ikinci kuşak gençlerin iki kültüre de (Fransız ve Türk) ait olduklarını söyleseler de, aslında hepsi Türk kimliğini öne çıkarmaktadır" (2014, s. 50). Bu araştırmaya göre birinci ve ikinci kuşaklarda görülen baskın Türk kimliği çalışmamızdaki katılımcıların temsil ettiği üçüncü kuşak göçmenler için de geçerlidir. Tüm katılımcılar Fransızcaya kıyasla Türkçeyi daha yüksek oranda kültürel unsurlarla ilişkilendirmiştir. Aynı zamanda Fransızcayı betimlerken dildeki yetkinliklerinden, dil kullanımlarından ve dilin işlevselliğinden bahsederken Türkçeyi genellikle -bunlardan bağımsız olarak- ana dili olarak tanımlamışlardır. Ayrıca Fransa'yı çoğu zaman yaşadıkları ülke olarak tasvir ederken Türkiye'yi ana vatanları olarak tarif etmişlerdir. Bu bulgular üçüncü kuşak göçmenlerde de kültürel kimlik olarak Türk kimliğinin baskın olduğunu göstermektedir. Akıncı'nın

araştırması aynı zamanda diğer Batı ülkelerinde yaşayan Türk göçmenlerin kuşaklararası kültürleşme durumlarını inceleyen araştırmalarla (Şahin, 2010; Bağcı, 2012; Yağmur ve van de Vijver, 2012) benzer sonuçlara ulaşarak "Fransa Türklerinin etnik ve dinî algılarının öz kültüre dayandığını, köken veya hâkim grup kimliğiyle özdeşleşmenin kuşaklar için önem taşıdığını kanıtlamıştır" (Akıncı, 2014, s. 50). Üçüncü kuşak çocuk ve gençler üzerinde yürüttüğümüz araştırmanın sonuçları katılımcıların her ne kadar baskın olarak Türk kültürüne aidiyet ifade etseler de Fransız kültürünü de benimsediklerini hatta yalnızca kültürel kimliklerine değil, -tüm katılımcılar için geçerli olmasa bile- etnik kimliklerine de dahil ettiklerini göstermiştir.

Son olarak Türkçe ve Fransızca dillerinin katılımcılar için çağrıştırdığı duygu ve kavramların incelemesinden elde edilen bulguların da üzerinde durulması gerekmektedir. Bu bulgulara göre Türkçe, Fransızcaya kıyasla daha yüksek oranda olumlu duygularla ilişkilendirilmekte, üstelik bu durum lise öğrencilerinin dil portrelerinde artış göstermektedir. Katılımcıların Türkçe ile kurdukları duygusal bağ Fransızcaya göre daha güçlüdür ve lise yıllarında daha da güçlenmektedir. Ortaokul öğrencisi olan çocuk katılımcıların her iki dile de duygusal açıdan eşit yaklaştığı söylenebilirken lise öğrencisi olan ergen/genç katılımcılarda her iki dile yönelik duyguların yoğunlaştığını görmek mümkündür. Bu yoğunlaşma Türkçe için olumlu yönde olurken, Fransızca için olumsuz duygu ve kavramların ortaya çıkmasıyla kendini göstermektedir. Ergen ve genç katılımcılar Türkçeyi -hiçbir olumsuz ifadeye başvurmadan- değerli, önemli, anlamlı ve güzel olarak tanımlayıp sevgi, aşk, güç ve merkez kavramlarıyla ilişkilendirirken Fransızcayı birkaç olumlu kavramın yanı sıra ırkçılık, kontrolcülük, rahatsızlık ve değersizlik kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Sınırlı bir örneklem üzerinden bu bulguları açıklamak zor olsa da Fransızcaya karşı baş gösteren bu olumsuz tutumun Fransa'nın güncel sosyopolitik bağlamıyla ve etnik azınlıklara yönelik elverişsiz politikalarıyla ilişkilendirmek mümkün olabilir. Özellikle tüm Avrupa'da olduğu gibi Fransa'da da son dönemde artan göçmen ve Müslüman/İslam karşıtlığının ülke politikalarına ve toplumsal ortama yansıması tüm bireyleri etkilediği gibi katılımcıları da olumsuz yönde etkilemiş olması olasıdır. Yaşadıkları toplumda kimlikleri kabul görmeyen bireylerin kültürleşme süreçlerinin ve hâkim topluma karşı tutumlarının olumsuz yönde etkilenmesi öngörülebilir bir sonuçtur. Çoğu Batı Avrupa ülkesinde olduğu gibi Fransa da çok dillilik ve çok kültürlülüğü destekleyen uyum politikaları yerine geleneksel bir ulus-devlet anlayışıyla tüm azınlık ve göçmenlerin öncelikli olarak Fransız diline ve kültürüne uyum sağlamasını hedefleyen asimilasyon politikasını tercih etmiştir (Akıncı, 2014). Etnik ve kültürel kimlik algısının ergenlik ve gençlik döneminde yerleşmeye başladığını göz önünde bulundurduğumuzda lise öğrencilerinin Türkçe için olumlu, Fransızca için ise olumsuz söylemlerinin artması -bulundukları göç ortamının sosyopolitik özellikleri de düşünüldüğünde- anlam kazanmaktadır ve Fransa'da yaşayan üçüncü kuşak göçmenlerin kimlik oluşumu açısından bu durumun üzerinde titizlikle durulması gerekmektedir.

Kaynakça

Akıncı, M. A. (2014). Fransa'daki Türk göçmenlerinin etnik ve dini kimlik algıları. *Bilig*, *Yaz 2014* (70), 29-58.

Armagnague, M. (2008). Processus d'intégration des jeunes d'origine turque en France et en Allemagne. *Trajectoires*, *2*, 79-88.

Bağcı, Ö. (2012). *Acculturation orientations of Turkish immigrants in Germany*. Atthina: Melissa Publishing.

Bouchés, A. (2017). *La transmission de l'anglais dans des familles franchophones: politiques linguistiques familiales représentations*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université de Strasbourg.

Busch, B. (2010b). Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer auch die andere im Blick – zum Konnex von Politik und Spracherleben. In R. De Cillia Et al. (Eds.) *Diskurs, Politik, Identität* (pp. 235-244).

Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 1-22.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Mejia, A. M., (2002). *Power, prestige and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Tapia, S. (1995). Le champ migratoire turc et l'Europe. In P, Dumont, A. Jund & S. de Tapia (Eds.), *Enjeux de l'immigration turque en Europe. Les Turcs en France et en Allemagne* (pp. 15-38).

Extra, G. & Yağmur, K. (eds) (2013). *Dil zengini Avrupa. Avrupa'da çokdilli politika ve uygulama eğilimleri*. Cambridge University Press.

Gogolin, I., Neumann, U. (1991). Dil – Language – Lingua – Sprachlishes Handeln in der Grundschule. *Grundschulzeitschrift*, *43*, 6-13.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.

Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien.

Krumm, H. J. (2008). Plurilinguisme et Subjectivité : « Portraits de Langues », par les Enfants Plurilingues. In G. Zarate, D. Lévi & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 109-112).

MEN (2016). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS). Paris: MEN-DEPP. http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html

Pernet-Liu, A. (2018). L'imaginaire de la langue française en Chine : la transmission d'une fable linguistique. *Signes, Discours et Sociétés*, 1-13. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03250616/

Süverdem, F. B. & Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: Göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.

Şahin, B. (2010). Almanya'daki Türk göçmenlerin sosyal entegrasyonunun kuşaklar arası karşılaştırması: Kültürleşme. *Bilig, 55*, 103-134.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.

Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24).

Yağmur, K. & van de Vijver, F. J. R. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 43* (7), 1110-1130.

56- Gideon Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramı Kapsamında Orhan Hançerlioğlu'nun "Ali" Adlı Romanının Gürcüce Çevirisinin İncelenmesi[1]

Gül Mükerrem ÖZTÜRK[2]

APA: Öztürk, G. M. (2021). Gideon Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramı Kapsamında Orhan Hançerlioğlu'nun "Ali" Adlı Romanının Gürcüce Çevirisinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 954-967. DOI: 10.29000/rumelide.1032545.

Öz

Çeviri eylemi, günümüzde bireyleri ve toplumları birbirine yakınlaştıran ve aralarında iletişimin ve diyalogun kurulmasını sağlayan bir etkinliktir. Çeviri eleştirisi, çevirilerin kalitesini artırması bakımından çeviri biliminde önemli bir yere sahiptir. Orhan Hançerlioğlu, eserlerinin yanı sıra kişiliği, yaşam tarzı ve sahip olduğu kültürle Türk Edebiyatının önemli kişileri arasında yer almaktadır. Bu çalışmada ilk olarak Orhan Hançerlioğlu ve eseri hakkında kısa bilgi verilmesinin ardından Gürcüceye çevrilen "Ali" adlı eserini, Gideon Toury'nin "Erek Odaklı Çeviri Kuramı" çerçevesinde incelenecektir. Gideon Toury'nin teorisine göre çeviri erek kültür için yapılmaktadır. Yapılan kuramsal çalışmalarda en sık rastlanan problemlerden biri de kaynak metin ile erek metin arasında "eşdeğerlik" olarak dile getirilen karşılıklı bağıntıdır. Eşdeğerlik açısından çeviri metni, kaynak metnin normlarına daha yakınsa "yeterli çeviri"; erek metnin normlarına yakınsa "kabul edilebilir" çeviri olarak belirtilmiştir. Çalışmamızda "Ali / ალი" adlı eserin Gürcüceye nasıl aktarıldığı ele alınacak olup, yapılan çevirinin Gideon Toury'nin 'Erek Odaklı Çeviri Kuramı'na göre "yeterli" mi yoksa "kabul edilebilir" mi olduğunu gözlemleyeceğiz. Çalışmamızda özgün dili Türkçe olan eserin Gürcü diline nasıl aktarıldığını ve bu aktarım şekillerini değerlendirilip çevirmenin yaratıcılığıyla ne ölçüde harmanlayarak ele alabildiğini ortaya çıkarma amacı güdülmüştür. Çalıştığımız eser, yazınsal bir ürün olduğu için bu tür metinlerin çevirisinde içerik ve biçimin bir bütün olduğu ve metinlerin anlamsal eşdeğerliği bakımından da dikkate alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Çeviri, erek odaklı çeviri, yeterli, kabul edilebilir

Examining The Georgian Translation Of Orhan Hançerlioğlu's Novel Named Ali Within The Scope Of Gideon Toury's Target-Oriented Translation Theory

Abstract

Translation is an activity that brings individuals and societies closer to each other and enables communication and dialogues to be established between them. Translation criticism has an important place in translation science in terms of increasing the quality of translations. Orhan Hançerlioğlu is among the important figures of Turkish Literature with his personality, lifestyle and culture as well as his works. In this study, firstly, brief information about Orhan Hançerlioğlu and his work is given, and his work "Ali", which was translated into Georgian, is examined within the framework of Gideon Toury's "Target-Oriented Translation Theory". According to Gideon Toury's theory, translation is done for the target culture. One of the most common problems encountered in

[1] Bu çalışma 26-27 Haziran 2021 tarihinde İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi tarafından düzenlenen "3th International Rumeli [Language, Literature and Translation Studies]" Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Gürcü Dili ve Edebiyatı Bölümü (Rize, Türkiye), gul.ozturk@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1875-4954 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032545]

theoretical studies is the mutual relationship between the source text and the target text, which is expressed as "equivalence". If the translated text is closer to the norms of the source text in terms of equivalence, it is called an "adequate" translation; if it is close to the norms of the target text, it is called an "acceptable" translation. In the study, it will be discussed how the work named "Ali / ალი" was transferred to the Georgian language and it will be determined whether the translation is "adequate" or "acceptable" according to Gideon Toury's Target-Oriented Translation Theory. In the study, it is aimed to evaluate how the work, whose original language is Turkish, was transferred to the Georgian language, to assess these transfer forms, and to reveal to what extent the translator could handle the translation by blending it with his creativity. Considering the aforementioned work is a literary work, the fact that the content and form are a whole in the translation of literary texts and the semantic equivalence of the texts are taken into consideration.

Keywords: Translation, target-oriented translation, adequate, acceptable

Giriş

Gürcistan'da Türkoloji bölümü, Gürcistan Tiflis Devlet Üniversitesi'nin kurulmasının ardından St. Petersburg Devlet Üniversitesi'ndeki Türkoloji'sinden etkilenerek açılmıştır. Kurucusu Türkolog Sergi Cikia' dır. Cikia, Ankara ve İstanbul'da bulunarak Ahmet Hamdi Tanpınar'dan ve Mehmet Fuad Köprülü'den dersler almıştır. Bu önemli kişilerden aldığı bilgileri Gürcistan'daki öğrencilerine aktararak Türkoloji bilimini dünyaya aktarmaya çalışmıştır. Her iki ülke arasındaki kültürel, edebi, ekonomi vb. ilişkileri Osmanlı belgelere dayanarak inceleyip Gürcü diline aktarmıştır. Ciki'anın yanı sıra Gürcü Türkologlar ve çevirmenler Türk yazarların biyografilerine önem vermişlerdir. Çünkü SSCB[3] zamanında Gürcü edebiyatı sosyal realizm akımı çerçevesinde ilerliyordu. Böylece Türkologlar ve çevirmenler iktidarın sansüründen etkilenerek Türk edebiyatından daha çok komünizm görüşlerini benimseyen yazarları ve sosyalizme yönelik konuların eserlerini çevirmişlerdir. 1950'li yıllardan itibaren Türkçeden Gürcüceye çevirilerin yapıldığını ve devam ettiğini söyleyebiliriz. Şunu da belirtmek gerekirse; Gürcistan'da Sovyet zamanında Türklük bilimi üzerine çalışan Gürcü Türkologlardan edinilen bilgiye göre bir baskı uygulanmanın söz konusu olmadığını söyleyebiliriz. Böylece Gürcü Türkologların diplomatik şekilde davrandıkları da ortaya çıkmaktadır. Gürcistan'da edebiyat dillerinin alanlarından olan sözlükbilim, biçimbilgisi, sesbilgisi, söz dizimi, halk edebiyatı, metin bilimi gibi birçok alanda araştırmalar yapılarak Tük dillerinin dilbilim sistemleri üzerine de hala çalışılmaktadır.

Gürcü edebiyatının ise Türk toplumundaki yerine kısaca değinmek gerekirse; 1940'lı yıllarda Türkiye'de Gürcü edebiyatından Türkçeye ilk olarak çeviri yapan kişi gazeteci-yazar Niyazi Ahmet Banoğlu'ndan söz edebiliriz. Banoğlu, XIX. yüzyılın önemli Gürcü yazarlarından biri olan Aleksandre Kazbegi ve Egnate Ninoşvili'nin öykülerini "Kafkas Hikâyeleri" adı altında 1970'li yıllarda Türkçeye kazandırmıştır. Banoğlu'nun dışında Gürcüceden Türkçeye çeviriler yapan bir diğer kişi Gürcistan'dan Türkiye'ye göç etmiş Ahmet Özkan Melaşvili'dir. Melaşvili, Gürcü edebiyatının önemli yazar ve şairlerin eserlerini Türkçeye çevirmiştir. Melaşvili'nin dışında yine Türkçe-Gürcüce çeviri yapan Türkiye'de yaşayan Gürcülerden olan İbrahim Yavuz Goradze, Türk ve Gürcü edebiyatının önde gelen isimlerinin eserlerini çevirerek Türk ve Gürcü diline kazandırmıştır. Türk-Gürcü edebi, kültür ilişkilerini yayma girişimi aslında Mamuli dergisiyle başlamıştır. Dergi, Kafkasya ve Gürcistan ile ilgili yazılara ve makalelere yer vermiştir. Bu dergiden sonra Çveneburi kültürel dergisiyle yayımlanmaya devam etmiştir. Bu dergide sayısız birçok monografi, tez, makale, araştırma, Gürcü-Türk tarihi ya da edebi ilişkileri üzerine bilgiler yer almaktadır. Çveneburi dergisinden sonra 2007 yılında İstanbul'da basılan "Pirosmani" dergisi

[3] SSCB: "Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği" anlamına gelmektedir.

Türkçe-Gürcüce olarak yayınlanmaya başlamıştır. Toplam 21 sayı olarak yayımlanmıştır. Dergide Gürcü dili, Gürcü edebiyatı, Gürcü kültürü vb. birçok konu ele alınmıştır.

Ayrıca Bölükmenteşe ve Altun ise "Gürcü Romantizminde Nikoloz Barataşvili'nin "Tulpar"ı adlı çalışmalarında "Önemli ürünlerini 19. yy. ilk yarısında veren Aleksandre Çavçavadze (1786-1846) Gürcü şiirinin o dönemdeki karakterine uygun olarak yurtseverlik şiirleri kaleme almıştır. Şair, insanın insan tarafından herhangi bir şekilde sömürülmesini tamamıyla reddeder. Rusçadan, Fransızcadan, Farsçadan çevirdiği çok sayıda ilginç yapıtla Gürcü şiirini zenginleştirmiştir. Nazmı, belirgin bir şekilde ahenkliyken, yapıtlarında; sözleri kesin bir anlama sahiptir" (Bölükmenteşe, Altun, 2021, s. 652) şeklinde dile getirerek Gürcü yazar-şair Nikoloz Barataşvili'yi Türk okuyucusuna tanıtmış olup onun edebî kişiliği, sanatı üzerine bilgiler verildiği görülmektedir. "O çağların şiir, müzik meclislerinin etkin katılımcılarından olmuş Ketevan Orbeliani anılarında: 'Aleksandre Çavçavadze'nin şiirlerine bir Türk, şarkı besteleyip okurdu' (Memmedli, 2018, s. 59) ifadesine yer vermiştir.

Çevirinin her geçen gün ilerlediği ortamda çevirmenin rolü de büyüktür. Nedret Pınar Kuran (Kuran, 1993, s. 1) çevirmenin önemi hakkında söyle dile getirmiştir: "Çevirmen, yeni bir işlev üstlenerek bu defa yazar durumuna geçer ve kaynak metni çevirerek, amaç dilde yeniden üretir. Bunu yaparken kaynak dilde şifresini çözmüş olduğu metni amaç dilde yeniden şifreler. Bu yeni şifreyi çözecek olan amaç metnin okur kitlesidir." Demek ki çevirmen kaynak dil ile hedef dilin bütün özelliklerini iyi öğrenmeli ve irdelemelidir.

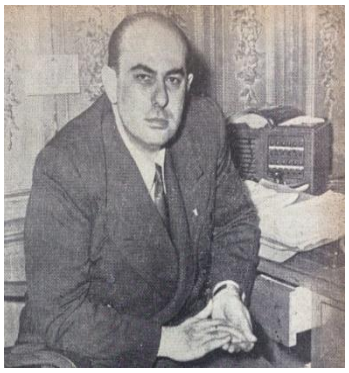
Çeviri, Kartuli Ganmartebiti Leksikoni (ქართული განმარტებითი ლექსიკონი) Açıklamalı Gürcüce Sözlüğü'nde "bir dilden başka bir dile dil vasıtasıyla yapılan bir aktarım" olarak dile getirilmektedir (1986, s. 12). Böylece çeviribilim yönünden değerlendirdiğimizde ise çeviriyi kaynak dilden hedef dile düzgün bir şekilde aktarım olarak düşünebiliriz.

Gürcü bilim insanı Dali Pancikidze ise çeviriyi; dilsel iletişime ait bir tür olarak ele alır ve herkesin kendi boyutuyla daha bağımsız bir şekilde makro dilbilimine yerleştiğini ve metnin dilbilgisel, sosyal, pragmatik dilbilgisel, psikolinguistik gibi bütün disiplinlerle sıkı bağlantılı olduğunu diğer yandan, çevirinin teorik olarak öğrenilmesinde dilbilimsel araştırma metotlarının kullanımının iletişimsel yönünü ortaya çıkarmış ve bu da onun görevini betimlemesiyle iletişime özgü türün çevirinin temelinde oluştuğunu göstermektedir (Öztürk, 2017, s. 332).

Bilindiği üzere çeviri işlemi her zaman kaynak dilden hedef (erek) dile doğru gerçekleşmektedir. Türkçeden Gürcüceye gerçekleştirilecek olan bu çalışmada yazar Orhan Hançerlioğlu'nun "Ali" adlı romanının 1966 yılında "Nakaduli" yayınevinde basılan Türkolog Nodar Canaşia tarafından "ალი" (Ali) adıyla Türkçeden Gürcüceye çevrilmiş eseri incelenecektir. "ალი" (Ali) adıyla okurlarına kazandırılan roman, Gideon Toury'nin "Erek Odaklı Çeviri Kuramı" çerçevesinde ele alınmıştır. Yapılan kuramsal çalışmalarda en sık rastlanan problemlerden biri de kaynak metin ile erek metin arasında "eşdeğerlik" olarak dile getirilen karşılıklı bağıntıdır. Eşdeğerlik açısından çeviri metni, kaynak metnin normlarına daha yakınsa "yeterli çeviri"; erek metnin normlarına yakınsa "kabul edilebilir" çeviri olarak belirtilmiştir. Ayrıca Toury (1980) çevirinin bir çeviri etkinliği olduğunu ve çevirinin yabancı bir kültüre ait olan metnin bir başka bir kültüre aktarımı olduğu kanaatindedir. Böylece hem kültürler arası hem de diller arası bir iletişim görevinin yanı sıra metinler arası bir iletişim kurduğu yönünü de ifade etmektedir. Tüm bu bilgilerin ışığından bu çalışmada "Ali / ალი" adlı eserin erek dil olan Gürcüceye nasıl aktarıldığı ve yapılan çevirinin Gideon Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramına göre "yeterli" çeviri mi yoksa "kabul edilebilir" bir çeviri olduğu hakkında bilgi verilecek ve tartışılacaktır.

Kaynak Metin yazarı

Orhan Hançerlioğlu (1916-1991)



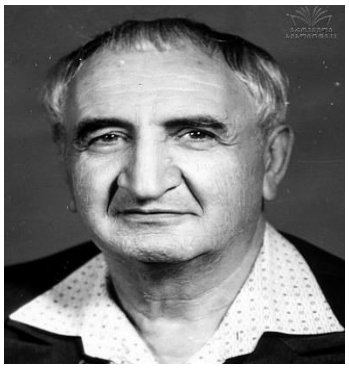
Hançerlioğlu, 1939 yılında İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesini bitirmiştir. İstanbul Belediyesi'nde müfettiş olarak çalışmış; 1950 yılında İstanbul Emniyet'inde 3. Şube Müdürü ve İstanbul Şehir Tiyatrosu müdürlüğü yapmıştır.

Edebiyat yaşamına şiirle başlayan Hançerlioğlu, ilk kitabını 1936 yılında çıkarmıştır. Şiirlerinin yanı sıra öykü ve romanda yazan Hançerlioğlu, 1951-1957 yılları arasında yedi roman yayımlamıştır. "Ali" adlı romanıyla 1956 yılına TDK Edebiyat Ödülü almıştır.

Hançerlioğlu'nun Gürcü diline çevrilen hikâyeleri 60'lı yıllarda çevrilerek Gürcistan'da farklı gazetelerde yayımlanmıştır. Tiflis Milli Kütüphanesi'nde bu gazeteler yer almaktadır. 1966 yılında "Seçme Hikâyeler" adlı eseri kitap halinde çıkmıştır. Ayrıca yazarın "İnsansız Şehir" adlı hikâyesi de Gürcistan'da yerel bir gazetede yayınlanmıştır.

Erek metin yazarı

Nodar Canaşia (1925-2008)



Nodar Canaşia, Gürcü Türkologlardan en önemli isimlerin arasında yer almaktadır. Filoloji bilimleri Profesörü olan Nodar Canaşia tüm yaşamını Tiflis Devlet Üniversitesi'nin Türkoloji kürsüsünde hizmet ederek geçirmiştir. Canaşia ilk doktorasını 1955 yılında "Tsalka İlçesindeki Türk Dilli Ahalisinin Konuşma Özellikleri" konulu teziyle, daha sonra 1970'te "Türkçe Fillerin Morfolojisi Üzerine" adlı doktora teziyle gerçekleştirmiştir. 1973–2004 yılları arasında üniversitenin Türkoloji kürsüsünün başkanlığı görevini almıştır. Türkiye Türkçesi, Azeri Türkçesi, Türk dillerinin diyalektolojisi, çeviri kuramları vb. konular üzerine çalışan Nodar Canaşia, monografi, bilimsel kitap, makale, eleştiri gibi bir çok yazı kaleme almıştır.

«Ali» Romanının Gürcüce çevirisi ile mukayesesi

Bu çalışmada sanatsal ve estetik değeri olan "Ali" romanın, Türkçeden Gürcüceye nasıl çevrildiği incelenmeye çalışılacaktır. Bunu yaparken önce kaynak metnin farklı bölümlerinden bazı örnekler verilecek, hemen ardından Gürcüceye aktarılış biçimi sunulacaktır. Sonra çeviri sürecinde yapılan doğru ya da yanlış çeviriler değerlendirilip yeterli çeviri mi yoksa kabul edilebilir çeviri olduğu tartışılacaktır. Kaynak metin olan Sabahattin Ali'nin 1999 yılında Türkçe olarak yazdığı "Ali" adlı yapıtın 2. Baskısından yararlanılmıştır. Eser 168 sayfadan oluşmaktadır. Şunu da belirtmek de fayda var, ele aldığımız 2. baskının içerisinde yazarın bir diğer eseri olan "Kutu Kutu İçinde" adlı hikayesi yer aldığından sayfa sayısı toplam 168'dir. "Ali" adlı eserin olduğu sayfa sayısı 1-94 sayfa aralığındadır. Eser 8 bölümden oluşmaktadır. Her bölüm kendi içerisinde konulara ayrılmıştır. Nodar Canaşia tarafından hedef (erek) dile yani Gürcüceye aktarılan eser, 89 sayfadan ve kaynak dildeki eser gibi 8 bölümden oluşmaktadır.

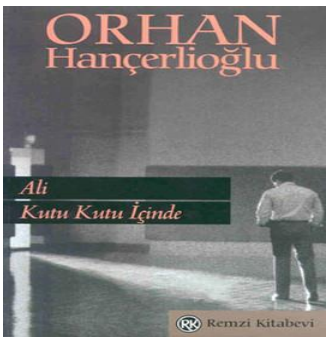
Tablo 1: İncelenen Kaynak ve Erek Metin kitabının sayfa ve alt başlık sayfa sayıları

	Kaynak Metin	**Erek Metin**
Sayfa Sayısı	168	89
Alt Başlık Sayısı	8	8
Yayınevi	Remzi Kitabevi/İstanbul	Nakaduli Yayınevi/Tiflis
Yayın Yılı	1999	1966

Tablo 2: İncelenen Kaynak ve Erek Metin kitabının bölüm sayfa aralıkları

Bölümler	**Kaynak Metin Sayfa Aralığı**	**Erek Metin Sayfa Aralığı**
1. Bölüm	9-19	6-15
2. Bölüm	19-29	15-24
3. Bölüm	29-37	25-32
4. Bölüm	38-45	33-39
5. Bölüm	45-58	40-55
6. Bölüm	61-71	56-65
7. Bölüm	71-84	66-79
8. Bölüm	84-94	79-89

Kaynak Metin



Yazar: Orhan Hançerlioğlu

Yayınevi: Remzi Kitabevi

Yayın yılı: 1999

Erek Metin



Yazar: Nodar Canaşia

Yayınevi: Nakaduli Yayınevi

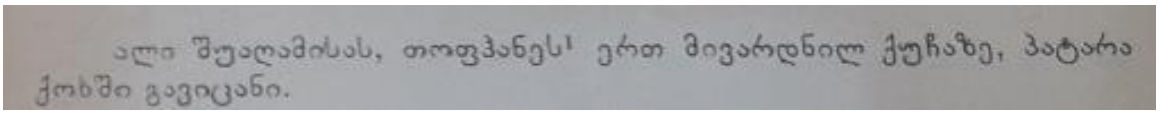
Yayın yılı: 1966

Sayfa Sayısı: 168 **Sayfa Sayısı:** 88

Örnek I

Ali'yi bir gece yarısı, Tophane'nin arka sokaklarındaki izbe-
lerden birinde tanıdım. Uzun boyluydu. Sırtında beliren küçük

(Hançerlioğu, s.8)


ალი შუაღამისას, თოფხანეს' ერთ მივარდნილ ქუჩაზე, პატარა
ქოხში გავიცანი.

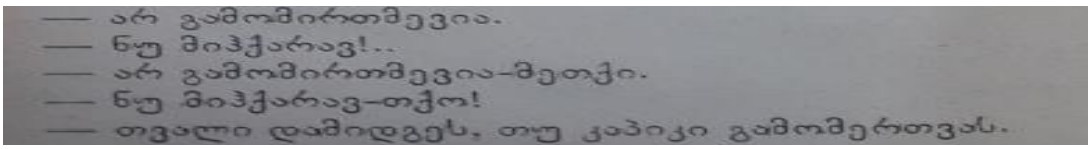
(ჯანაშია, s.5)

Yukarıda verilen örnek çeviri bilim açısından değerlendirildiğinde doğrudan, birebir çeviri işlemi yapıldığı görülmektedir. Çevirmenin burada kaynak dildeki anlamı tam olarak aktarabilmiştir. Ayrıca kaynak metinde yer alan "Tophane" adlı yer ismi erek metinde "თოფხანე" (tophane) ifadesine dipnot verilerek açıklamalı çeviri stratejisiyle aktarılmıştır. Böylece Gideon Toury çeviri teorisine göre kaynak metnin normlarına yakın olduğundan yeterli bir çeviri olduğunu söyleyebiliriz.

Örnek II

"Almadım..." dedi.
"Bırak manitayı..."
"Almadım işte..."
"Maytabı bırak diyorum!"
"Beş para aldıysam iki gözüm önüme aksın..."

(Hançerlioğlu, s.12-13)


— არ გამომირთმევია.
— ნუ მიჭარავ!..
— არ გამომირთმევია-მეთქი.
— ნუ მიჭარავ-თქო!
— თვალი დამიდგეს, თუ კაპიკი გამომერთვას.

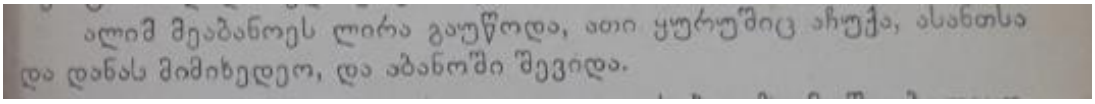
(ჯანაშია, s. 9)

Yukarıda sunduğumuz örnek çeviri metninde çevirmen kaynak dil yazarının üslubunu dikkate alarak doğrudan erek metne aktarmayı başarabilmiştir. Ayrıca kaynak metindeki diyalog sayısı erek metindeki diyalog sayısına denk düşmekte ve anlamsal yönden uyuşmaktadır. Kaynak metinde ise belirtilen "on kuruş" ifadesi erek metinde "1. Kuruş 2.Sovyetler Birliği'nde ve Rusya'da ise manatın yüzde biri" anlamlarına gelen "კაპიკი/kapiki" ifadesi kullanılmıştır. Çevirmenin o günkü bulunduğu dönemi göz önünde bulundurursak çevirinin içerik bakımından uygun olduğunu söyleyebiliriz. Ancak "kuruş" ifadesinin Gürcüce karşılığı "ხურდა/khurda, ყურუში/kuruşi" şeklinde ifade edilmektedir. Böylece erek dil okuru açısından anlaşılır nitelikte "kabul edilebilir" bir çeviri olduğunu söyleyebiliriz.

Örnek IIII

Hamamcıya cebindeki lirayı verip on kuruşun üstüyle çakısını, kibritini iyice saklamasını söyledikten sonra içeri girdi.

(Hançerlioğlu, s. 16)



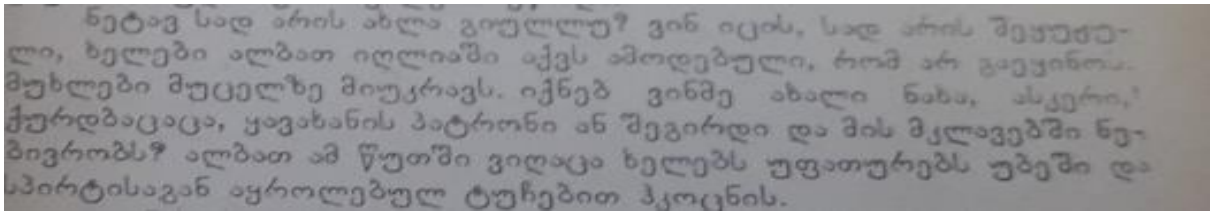
(ჯანაშია, s. 13)

Vermiş olduğumuz bu örnekte de çevirmen yukarıdaki orijinal metinde yer almayıp, erek metinde yer alan ifadelere yer verdiği ve böylece ekleme stratejisine başvurduğu görülmektedir. Buradan hareketle çevirmenin erek dil odaklı çeviri anlayışını benimsediğini düşünebiliriz.

Örnek IV

Güllü nerdeydi şimdi?... Kim bilir hangi köşede, soğuktan donmamak için ellerini koltuk altlarına sıkıştırıp dizlerini karnına çekerek kıvrılmış kalmıştı. Belki de yeni bir adam, bir asker, kümesten kovulan bir tavuk, bir enfiyeci ya da bir kahveci çırağı bulup onun kollarının arasına girmişti. Şu anda, belki de, kara, tüylü göğsünü bir yabancının avucuna bırakmış, dudaklarını onun ispirto ya da açlık kokan ağzına vermişti.

(Hançerlioğlu, s. 19)



(ჯანაშია, s. 15)

İlginç bulduğumuz bir diğer örnek ise kaynak metinde yer alan "belki de, kara, tüylü göğsünü bir yabancının avucuna bırakmış" cümlesi çıkarma stratejisi uygulanarak erek dile aktarılmıştır. Ancak kaynak metne sadık kalınmadığını ve aktarımın kabul edilebilir nitelikte olduğu söylenebilir. Kaynak metinde ise belirtilen "askeri" ifadesi erek metinde "asker" anlamına gelen "ასკერი/askeri" ifadesi kullanılmıştır. Ancak "asker" ifadesinin Gürcüce karşılığı "ჯარისკაცი/cariskatsi" şeklinde ifade edilmektedir. Çevirmen, çeviride "ჯარისკაცი/cariskatsi" kelimesi yerine "ასკერი/askeri" kelimesini kullanmayı tercih ettiğini söyleyebiliriz.

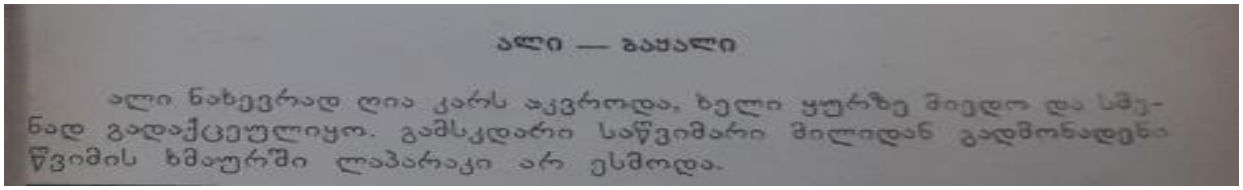
Örnek V

2

ALI ZEYREK YOKUŞUNDA BAKKAL

Kapının aralığından başını uzatan Ali, eliyle kulağını destekleyerek dinlemeye çalıştı. Patlamış bir oluktan sokağa dökülen yağmurun şarıltısı bütün sesleri bastırıyordu.

(Hançerlioğlu, s.19)



ალი — ბაყალი

ალი ნახევრად ღია კარს აკვროდა, ხელი ყურზე მიედო და სმენად გადაქცეულიყო. გამსკდარი საწვიმარი მილიდან გადმონადენი წვიმის ხმაურში ლაპარაკი არ ესმოდა.

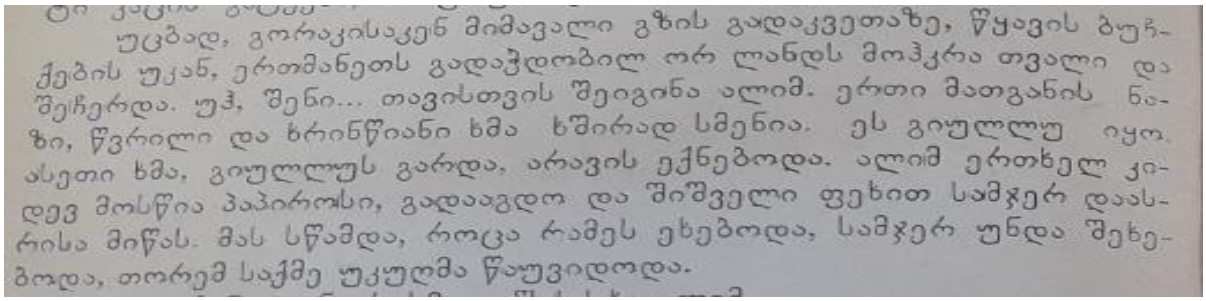
(ჯანაშია, s. 15)

Kaynak metinde verilen başlığın erek metinde "ალი-ბაყალი/Ali-Bakali" şeklinde çevrildiği görülmektedir. Çevirinin erek kutba daha yakın olduğu için kabul edilebilir çeviri olduğunu söyleyebiliriz. Çevirmen burada içeriği göz önünde bulundurarak bir başlık tercih ettiğini düşünebiliriz.

Örnek VI

Birden, bayırın ana yolu kesen kavşağında, taflanların arkasında, birbirine sarılı iki gölge görerek olduğu yerde durmuştu. Vay anasını, dedi kendi kendine. Gölgelerden birinin sesi, kulağının her zaman işittiği, yumuşak, ince, cırlak bir sesti. Güllü'ydü bu. O cırlak ses Güllü'den başkasının olamazdı. Parmaklarını yakan izmaritten bir nefes daha çekti, fırlatıp attıktan sonra çıplak ayağıyla üç kere üstüne bastı. Her dokunduğunu üçlemeden edemez, üçleyemediği zaman işinin ters gideceğine inanırdı.

(Hançerlioğlu, s.11)



უცბად, გორაკისაკენ მიმავალი გზის გადაკვეთაზე, წყავის ბუჩქების უკან, ერთმანეთს გადაჭდობილ ორ ლანდს მოჰკრა თვალი და შეჩერდა. უჰ, შენი... თავისთვის შეიგინა ალიმ. ერთი მათგანის ნაზი, წვრილი და ხრინწიანი ხმა ხშირად სმენია. ეს გიულლუ იყო. ასეთი ხმა, გიულლუს გარდა, არავის ექნებოდა. ალიმ ერთხელ კიდევ მოსწია პაპიროსი, გადააგდო და შიშველი ფეხით სამჯერ დაასრისა მიწას. მას სწამდა, როცა რამეს ეხებოდა, სამჯერ უნდა შეხებოდა, თორემ საქმე უკუღმა წაუვიდოდა.

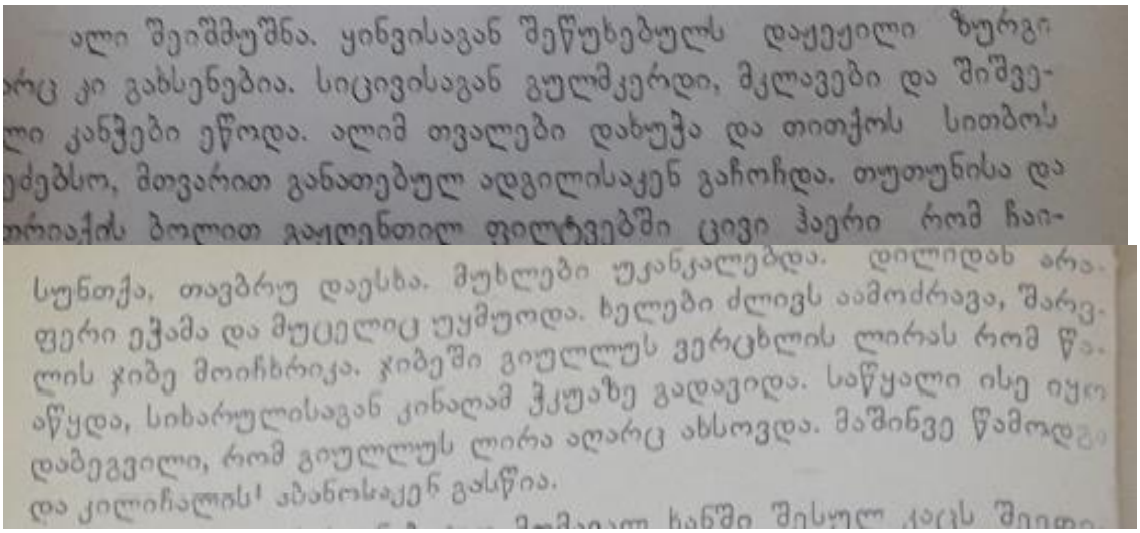
(ჯანაშია, s. 8)

"Parmaklarını yakan izmaritten bir nefes daha çekti" cümlesi erek metne "ალიმ ერთხელ კიდევ მოსწია პაპიროსი/Alim ertkhel kidev mostsia papirosi" şeklinde Türkçesi "Ali yine sigara yaktı" olan ifadeyle aktarılmıştır. Ancak bunun doğru bir aktarım olduğunu söyleyemeyiz. Çevirmenin burada çıkarma stratejisi uygulayarak erek dil odaklı bir çeviri anlayışı benimsediği görülmektedir. Böylece "kabul edilebilir" çeviri olduğunu ifade edebiliriz.

Örnek VIII

Ali omuzlarını kıstı. Ayazın verdiği acı, zedelenen sırtının ağrısını bastırıyordu. Göğsü, kolları, çıplak bacakları soğuktan yanmaya başlamıştı. Gözlerini kapadı. Isınmak umuduyla kendini ay ışığının altına çekti. Tütünle, afyonla yüklü ciğerlerine doluveren soğuk hava başını döndürmüştü. Dizleri titriyor, sabahın ilk saatlerinden beri içine tek şey düşmemiş midesi bulanıyordu. Kollarını güçlükle kımddatarak pantolonunun ceplerini karıştırdı, içindekiler dökülmesin diye sıkıca düğümlenmiş yırtıkların arasında, tokatın verdiği sersemlikle unuttuğu, Güllü'nün lirasını bulunca çıldıracak kadar sevindi. Hemen kalkıp Kılıçali hamamının yolunu tuttu.

(Hançerlioğlu, s.15)



(ჯანაშია, s. 11-12)

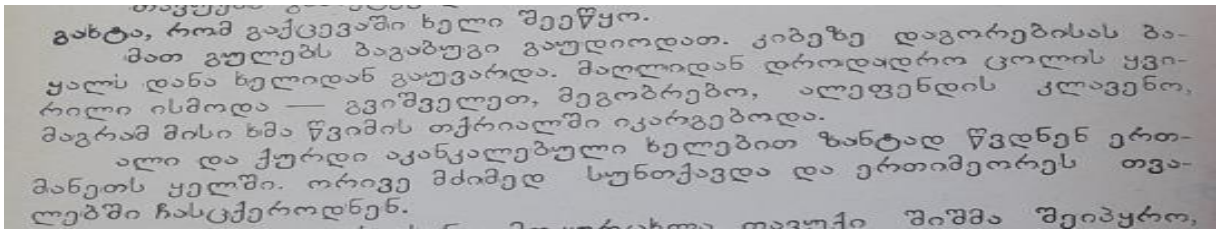
Yukarıda verdiğimiz örneği incelediğimizde erek okur tarafından anlaşılır, kabul edilebilir nitelikte bir çeviri yapıldığını ve erek okura doğrudan aktarmayı başarabildiğini belirtebiliriz. Ayrıca kaynak metinde geçen "Kılıçhali" ismini erek okur tarafından daha anlaşılır olması açısından dipnotta belirtilmiştir. Böylece erek dil odaklı bir aktarım olduğundan "kabul edilebilir" bir çeviridir.

Örnek IX

"Yetişin a dostlar. Alefendiyi öldürüyorlar."
diye haykıran sesi duyuluyor, sonra oluklardan boşanan yağmurun gürültüsü içinde kayboluyordu.

Her ikisinin de titreyen parmakları öbürünün boynuna isteksizce sarılmış, karanlığı delmeye çalışan gözleri birbirlerinin yüzlerine dikilmişti. Hızlı hızlı soluyorlardı.

(Hançerlioğlu, s. 22)



გახტა, რომ გაქცევაში ხელი შეეწყო.
მათ გულებს ბაგაბუგი გაუდიოდათ. კიბეზე დაგორებისას ბა-
ყალს დანა ხელიდან გაუვარდა. მაღლიდან დროდადრო ცოლის ყვი-
რილი ისმოდა — გვიშველეთ, მეგობრებო, ალეფენდის კლავენო,
მაგრამ მისი ხმა წვიმის თქრიალში იკარგებოდა.
ალი და ქურდი აკანკალებული ხელებით ზანტად წვდნენ ერთ-
მანეთს ყელში. ორივე მძიმედ სუნთქავდა და ერთიმეორეს თვა-
ლებში ჩასცქეროდნენ.

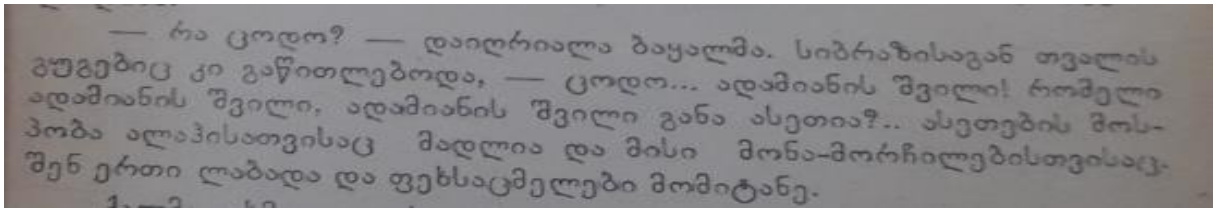
(ჯანაშია, s. 18)

Kaynak metinde geçen biçimsel yapı erek metinle denk düşmemektedir. "Sonra oluklardan boşanan yağmurun gürültüsü içinde kayboluyordu." cümlesini erek metinde çıkarma stratejisi uygulanarak "მისი ხმა წვიმის თქრიალში იკარგებოდა/ misi khma tsvimis tkrialşi ikargeboda" şeklinde çevrilmiş ve dolayısıyla yapılan çeviri kabul edilebilir niteliktedir. Ayrıca cümlede geçen "yağmurun gürültüsü içinde" ifadesini çevirmen erek metne "წვიმის თქრიალში/ tsvimis tkrialşi" şeklinde başarılı bir şekilde aktarmıştır. Şöyle ki çevirmen, kaynak dil yazarının deyiş tarzına ve söyleyiş biçimine riayet etmiştir. Cavakheti bölgesinde kullanılan "თქრიალი/tkriali" kelimesi Cavaheti bölgesi Sözlüğü'nde "1. Sıvı: akarak gelen, 2. Halk: aniden kesilmiş, kopmuş." anlamlarına gelmektedir.

Örnek X

"Ne günahı?..." diye gürledi Bakkal. Kızgınlığından göz-
lerinin aklarına kadar kızarmıştı. "Günahmış, insan evladıy-
mış... Hangi insan evladı be, insan evladı böyle mi olur?...
Böylelerini gebertmek Allah indinde de sevaptır, kul indin-
de de... Hele sen getir benim şu kaputumu, postallarımı
da;.."

(Hançerlioğlu, s. 25)



— რა ცოდო? — დაიღრიალა ბაყალმა. სიბრაზისაგან თვალის
გუგებიც კი გაწითლებოდა, — ცოდო... ადამიანის შვილი! როშელი
ადამიანის შვილი, ადამიანის შვილი განა ასეთია?.. ასეთების მოს-
პობა ალაჰისათვისაც მადლია და მისი მონა-მორჩილებისთვისაც.
შენ ერთი ლაბადა და ფეხსაცმელები მომიტანე.

(ჯანაშია, s. 21)

Erek okur açısından son derece anlaşılır nitelikte bir çeviri anlayışı benimsenerek kaynak metnin normlarına yakın olduğundan yeterli bir çeviri olduğunu ifade edebiliriz. Ayrıca kaynak metin erek metne doğru ve düzgün bir şekilde aktarılmıştır.

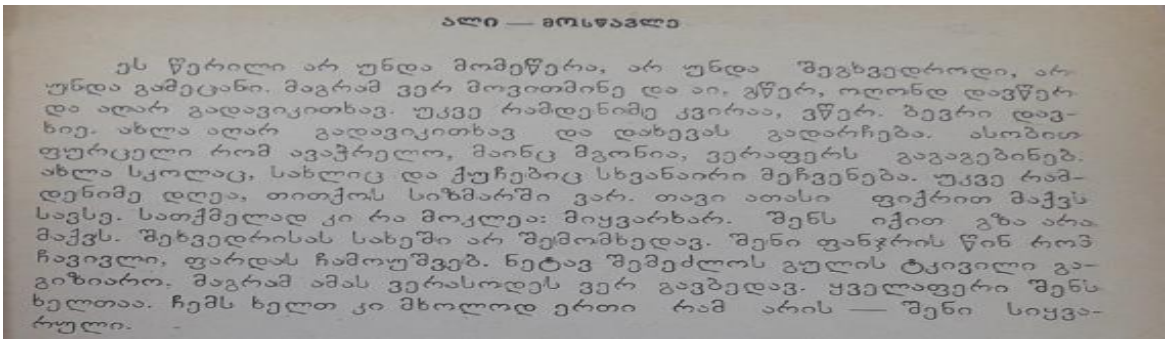
Örnek XI

3

ALİ ÖĞRENCİ

Sana bu mektubu yazmamalıydım. Seni hiç görmemeli, tanımamalıydım. Yapamadım. İşte yazıyorum. Ama yazdıktan sonra okumayacağım. Haftalardan beri yazıp bozduğum bu bilmem kaçıncı mektup, ancak böylelikle yırtılmaktan kurtulacak. Yüzlerce yaprak doldursam da gene anlatamayacağımı sanıyorum, içimde böylesine bir duygu, bir kuşku var. Okulu, evi, sokakları şimdi bambaşka görüyorum. Günlerden beri bir düşte yaşıyor gibiyim. Kafamın içini bin bir düşünce dolduruyor. Oysa söyleyebileceğim ne kadar kısa: Seni seviyorum. Buraya kadar benim olan yol, bundan sonra senden geçecek. Bana rastladığın zaman yüzüme bakmaz, pencerenin önünden geçersem perdeyi indirir, dayanamayıp sana bir söz söylemek gücünü gösterebilirsem, bunu hiçbir zaman yapmam ya, beni kovabilirsin. Bütün bunlar senin elindedir. Benim elimde olansa yalnız şu: Seni sevmek.

(Hançerlioğlu, s. 29)



ალი — მოსწავლე

ეს წერილი არ უნდა მომეწერა, არ უნდა შეგხვედროდი, არ უნდა გამეცანი. მაგრამ ვერ მოვითმინე და აი, გწერ, ოღონდ დავწერ და აღარ გადავიკითხავ. უკვე რამდენიმე კვირაა, ვწერ. ბევრი დავხიე. ახლა აღარ გადავიკითხავ და დახევას გადარჩება. ასობით ფურცელი რომ ავაჭრელო, მაინც მგონია, ვერაფერს გაგაგებინებ. ახლა სკოლაც, სახლიც და ქუჩებიც სხვანაირი მეჩვენება. უკვე რამდენიმე დღეა, თითქოს სიზმარში ვარ. თავი ათასი ფიქრით მაქვს სავსე. სათქმელად კი რა მოკლეა: მიყვარხარ. შენს იქით გზა არა მაქვს. შეხვედრისას სახეში არ შემომხედავ. შენი ფანჯრის წინ რომ ჩავივლი, ფარდას ჩამოუშვებ. ნეტავ შემეძლოს გულის ტკივილი გაგიზიარო. მაგრამ ამას ვერასოდეს ვერ გავბედავ. ყველაფერი შენს ხელთაა. ჩემს ხელთ კი მხოლოდ ერთი რამ არის — შენი სიყვარული.

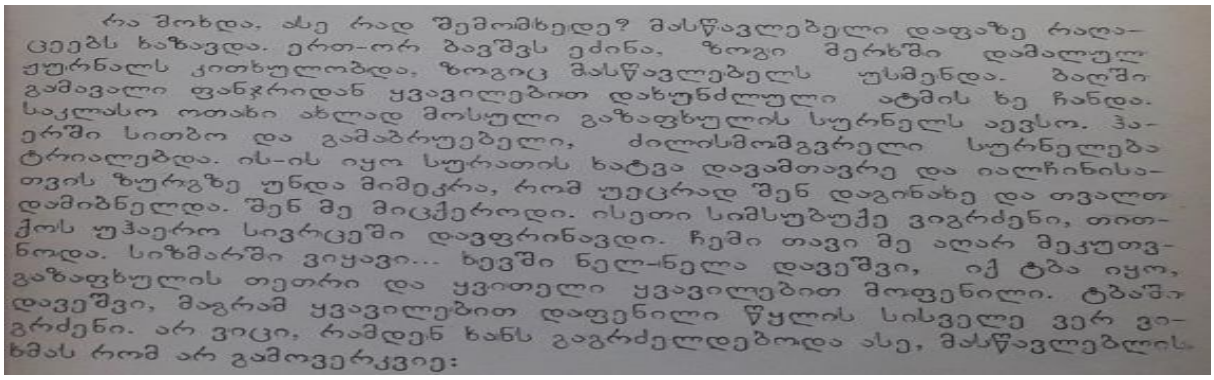
(ჯანაშია, s. 25)

Kaynak metinde yer alan "içimde böylesine bir duygu, bir kuşku var." cümlesinin erek metinde çevrilmediğini görmekteyiz. Çevirmen çıkarma stratejisini kullanarak erek dil okuruna bu ifadeyi aktarmayı gerek görmediğini düşünebiliriz. Dolayısıyla söz konusu buradaki çevirinin kabul edilebilir nitelikte olduğunu ifade edebiliriz.

Örnek XII

Ne vardı bana öyle bakacak?... Öğretmen tahtaya bir şeyler çiziyordu. Çocukların kimi uyuyor, kimi sıraların altına saklanmış dergileri okuyor, birkaçı da öğretmeni dinliyordu. Bahçeye açdan pencereden çiçeklerle donanmış şeftali ağaçları görünüyordu. Sınıfı, taze bahar kokusu doldurmuştu. Sokaktan geçen otomobilin gürültüsü gittikçe uzaklaşıyordu. Havada bir ılıklık, bir baygınlık, bir uyku vardı. Henüz bitirdiğim resmi önümde oturan Yalçın'ın sırtına iğnelemek üzereydim. Birden, sana takılan gözlerim kararıverdi. Bana bakıyordun. Gök boşluğundaymışım gibi bir hafiflik, bir uçku içinde kendimi kaybettim. Olağanüstü bir düş yaşıyordum. Ağır ağır indiğim uçurumun dibinde, pembe, ak, sarı bahar çiçekleriyle örtülü bir göl vardı. Hep bu göle doğru düşüyor, ama bir türlü çiçekli suyun serinliğini vücudumda duyamıyordum. Bu iniş ne kadar sürecekti bilmem, öğretmenin sesi beni kendime getirdi:

(Hançerlioğlu, s. 30)



რა მოხდა, ასე რად შემომხედე? მასწავლებელი დაფაზე რაღაცეებს ხაზავდა. ერთ-ორ ბავშვს ეძინა, ზოგი მერხში დამალულ ჟურნალს კითხულობდა, ზოგიც მასწავლებელს უსმენდა. ბაღში გამავალი ფანჯრიდან ყვავილებით დახუნძლული ატმის ხე ჩანდა. საკლასო ოთახი ახლად მოსული გაზაფხულის სურნელს აევსო. ჰაერში სითბო და გამაბრუებელი, ძილისმომგვრელი სურნელება ტრიალებდა. ის-ის იყო სურათის ხატვა დავამთავრე და იალჩინისათვის ზურგზე უნდა მიმეკრა, რომ უეცრად შენ დაგინახე და თვალთ დამიბნელდა. შენ მე მიცქეროდი. ისეთი სიმსუბუქე ვიგრძენი, თითქოს უჰაერო სივრცეში დავფრინავდი. ჩემი თავი მე აღარ მეკუთვნოდა. სიზმარში ვიყავი... ხევში ნელ-ნელა დავეშვი, იქ ტბა იყო, გაზაფხულის თეთრი და ყვითელი ყვავილებით მოფენილი. ტბაში დავეშვი, მაგრამ ყვავილებით დაფენილი წყლის სისველე ვერ ვიგრძენი. არ ვიცი, რამდენ ხანს გაგრძელდებოდა ასე, მასწავლებლის ხმას რომ არ გამოვერკვიე:

(ჯანაშია, s. 25)

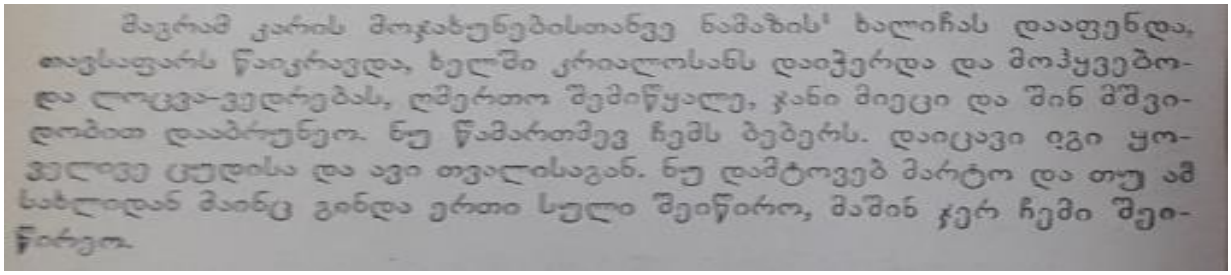
Kaynak metinde yer verilen "Sokaktan geçen otomobilin gürültüsü gittikçe uzaklaşıyordu" ifadesini erek metinde yer verilmeyip çevrilmediğini görmekteyiz. Böylece çevirmen çıkarma stratejisi kullanarak erek dil okuyucusuna aktararak kabul edilebilir bir çeviri anlayışı benimsediğini ifade edebiliriz. Çevirinin genel itibariyle kaynak metne sadık kalınarak yapıldığını söz konusu bahsettiğimiz durum dışında erek metne aktarımı başarıyla sağlanmıştır.

Örnek XIII

Ama kapı gürültüyle kapandıktan sonra hemen namaz seccadesini yayar, başına yazmasını bağlayıp eline teşbihini alır:

"Allahım tövbeler olsun," diye duaya otururdu. "Tövbeler olsun Allahım. Sen ona sağlık ver, yuvasına selameüe döndür. Ihtiyarcığımı bana bağışla. Onu bütün kötülüklerden, kem gözlerden koru. Başımdan eksik etme. Bu evden bir can alacaksan eğer, önce benimkini al Allahım."

(Hançerlioğlu, s. 39)

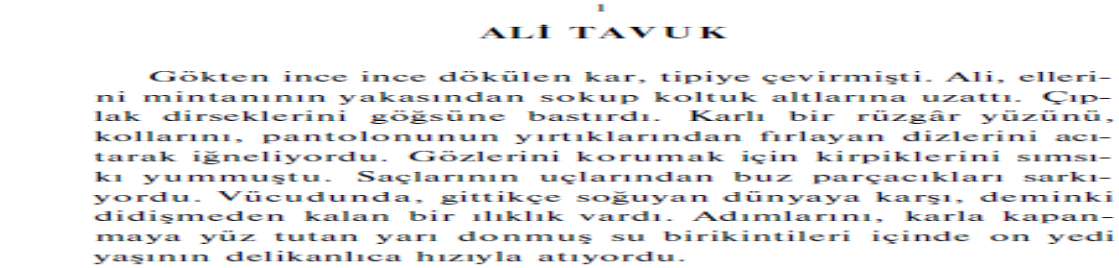


მაგრამ კარის მოჯახუნებისთანავე ნამაზის[1] ხალიჩას დააფენდა, თავსაფარს წაიკრავდა, ხელში კრიალოსანს დაიჭერდა და მოჰყვებოდა ლოცვა-ვედრებას, ღმერთო შეიწყალე, ჯანი მიეცი და შინ მშვიდობით დააბრუნეო. ნუ წამართმევ ჩემს ბებერს. დაიცავი იგი ყოველივე ცუდისა და ავი თვალისაგან. ნუ დამტოვებ მარტო და თუ ამ სახლიდან მაინც გინდა ერთი სული შეიწირო, მაშინ ჯერ ჩემი შეიწირეო.

(ჯანაშია, s. 34)

Yukarıda verdiğimiz örnekte dipnot kullanılarak açıklamalı çeviri stratejisi uygulandığını ifade edebiliriz. Örneğin; "Namaz seccadesi" ifadesi erek metinde "ნამაზის ხალიჩა/namazis khaliça" şeklinde çevrildiğini ve dipnot şeklinde açıklamaya yer verildiğini görmekteyiz. Böylece çevirmen erek dil okuyucusuna kültür aktarımını da göz önünde bulundurarak erek metne yakın, kabul edilebilir nitelikte çeviri eylemi gerçekleştirildiğini söyleyebiliriz.

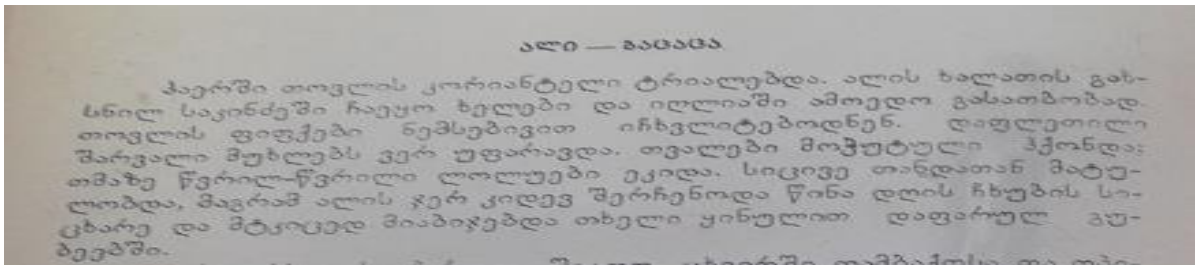
Örnek XIV



ALİ TAVUK

Gökten ince ince dökülen kar, tipiye çevirmişti. Ali, ellerini mintanının yakasından sokup koltuk altlarına uzattı. Çıplak dirseklerini göğsüne bastırdı. Karlı bir rüzgâr yüzünü, kollarını, pantolonunun yırtıklarından fırlayan dizlerini acıtarak iğneliyordu. Gözlerini korumak için kirpiklerini sımsıkı yummuştu. Saçlarının uçlarından buz parçacıkları sarkıyordu. Vücudunda, gittikçe soğuyan dünyaya karşı, deminki didişmeden kalan bir ılıklık vardı. Adımlarını, karla kapanmaya yüz tutan yarı donmuş su birikintileri içinde on yedi yaşının delikanlıca hızıyla atıyordu.

(Hançerlioğlu, s. 9)



ალი — ბაცაცა

პაერში თოვლის კორიანტელი ტრიალებდა. ალის ხალათის გახსნილ საყინძეში ჩაეყო ხელები და იღლიაში ამოედო გასათბობად. თოვლის ფიფქები ნემსებივით იჩხვლიტებოდნენ. დაფლეთილი შარვალი მუხლებს ვერ უფარავდა. თვალები მოჭუტული ჰქონდა: თმაზე წვრილ-წვრილი ლოლუები ეკიდა. სიცივე თანდათან მატულობდა, მაგრამ ალის ჯერ კიდევ შერჩენოდა წინა დღის ჩხუბის სიცხარე და მტკიცედ მიაბიჯებდა თხელი ყინულით დაფარულ გუბეებში.

(ჯანაშია, s. 6)

Kaynak metinde "ALİ TAVUK" olarak yer alan bölüm başlığı erek metinde "ალი-ბაცაცა/ali batsatsa" şeklinde görmekteyiz. Ancak buradaki "ბაცაცა"(batsatsa) kelimesinin anlamı "tavşan yavrusu" anlamına gelmektedir. Doğrudan kaynak metnin anlamından uzakta bir çeviri söz konusudur. Metindeki bölümün içeriğinden mi yola çıkarak bu şekilde başlığın ele alındığını düşünecek olursak metinle de böyle bir uyum söz konusu değildir. Şayet "ქათამი/katami" yani tavuk anlamına gelen ifade kullanılsaydı anlam sağlanmış olacaktı. Böylece erek metnin normlarına yakın olduğundan yeterli çeviri olduğu belirtilebilir.

Sonuç

Orhan Hançerlioğlu tarafından kaleme alınan ve 1999 yılında yayınlanan "Ali" adlı eserin Gürcüce çevirisi incelenmiştir. Kaynak ve erek metinlerden alınan örnekler karşılaştırmalı olarak tartışılıp çevirmenin belirlediği normlar ve stratejiler göz önünde bulundurularak çıkan sonuçlara öneriler getirilmiştir. Amaç, erek metnin kaynak ve erek kültüre olan konumunu eşdeğerlik açısından ele alıp belirlemektir. Araştırmacı Gideon Toury'nin erek odaklı çeviri kuramına göre ele aldığımız bu çalışma kaynak dil normlarına yakın olan çeviriler "yeterli"; erek dil normlarına yakın olan çeviriler "kabul edilebilir" olarak belirtilmiştir. Bu kapsamda eserin çevirmen tarafından doğrudan kaynak dilden çevrildiği, bir ara dilin söz konusu olmadığı da tespit edilmiştir. Eserin genelinde dini öğeler, deyim, atasözü ve özel isimler vd. çevirisine baktığımızda, bazı kelimeler birebir çeviri yoluyla aktarılırken, bazılarının da çevrilmediği göze çarpmaktadır. Söz konusu bu durumda çevirmenin hem "yeterli çeviri" anlayışını hem de "kabul edilebilir çeviri" anlayışını benimsediği görüşünü ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Bölükmeşe, E.; Altun, S. (2021). Gürcü Romantizminde Nikoloz Barataşvili'nin "Tulpar"ı, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 10(2), 649-660.

Hançerlioğlu, O. (1999). Ali, kutu kutu içinde. 2. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul

Hançerlioğlu, O. (1999). A*li, kutu kutu içinde.* (ალი) (Çev. N. Canaşia). Tiflis: Nakaduli Yayınevi. (Orijinal Yayın tarihi, 1966).

Kartuli Enis Ganmartebiti Leksikoni ქართული ენის განმარტებითი ლექსიკონი. (1986). Açıklamalı Gürcüce Sözlük, Tiflis Kazbegi, A. (2019).

Kuran, N. P. (1993). Kültürlerarası iletişim aracı olarak çeviri. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Memmedli, Ş. (2018). Gürcistan'da Türk edebiyatı (başlangıç dönemi). Erzurum: Fenomen Yayınları.

Öztürk, G. (2017). Gürcü Yazar İlia Çavçavadze'nin "Yolcunun Yazıları" Adlı Romanının Türkçe Çevirisindeki Dil Oyunları Üzerine İnceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(1), 331-345.

Toury, G. (1980). In search of a theory of translation. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semoitcs.

57- Gürcistan'da iki dilli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Memet ABUKAN[1]

APA: Abukan, M. (2021). Gürcistan'da iki dilli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 968-986. DOI: 10.29000/rumelide.1032550.

Öz

Türkiye tarafından yurt dışında yaşayan Türklerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi, dil ve kültüre yönelik taleplerinin karşılanabilmesi gibi pek çok hususta okullar, kurs merkezleri, enstitüler kurulmaktadır. Bu faaliyetlerle onların Türkiye'ye olan güçlü bağlarını devam ettirebilmeleri, kendi dil, kültür, değer ve benliklerini yitirmemeleri ve toplumlar arası köprü kurabilmelerine olanak sağlanmıştır. Gürcistan'ın Batum şehrinde faaliyet gösteren MEB Batum Çok Programlı Anadolu Lisesi de bu amaca yönelik olarak inşa edilmiş ve çok sayıda öğrencinin buradan faydalanmasına imkan sağlanmıştır. Fakat Türkiye'deki öğrencilerden farklı olarak bu gibi okul ya da merkezlerde eğitim gören öğrencilerin öğrenmelerini, algılarını veya yaşamlarını etkileyen pek çok faktörün olduğu bilinmektedir. Bunlardan biri de iki dilli olma durumudur. Öğrencilerin iki veya daha fazla dili bilmesi, öğrenmesi ya da kullanmasıyla ortaya çıkan sorunlar onların öğrenmelerini oldukça etkileyebilmektedir. Yapılan bu çalışmada da belirtilen okulda öğrenim gören kırk sekiz öğrencinin iki dilli olduğu tespit edilmiş ve bu öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen sorunları ele alıp bunlara çeşitli çözüm önerileri geliştirebilmek adına öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için de bir görüşme formu hazırlanmış ve gerekli izinler alındıktan sonra 2020-2021 bahar döneminde öğretmenlere uygulanmış ve elde edilen veriler de nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman taramasına göre incelenmiştir. Bunun sonucunda iki dilli öğrencilerin öğrenim durumlarında karşılaşılan olumsuzluklardan onları geliştirebilecek önerilere varıncaya kadar birçok bulguya ulaşılmış ve bunlar çeşitli araştırmalarla desteklenerek yorumlanmıştır. Böylece Gürcistan'da iki dilli öğrencilere, öğretmenlere, ebeveynlere yönelik kuramsal ve teorik uygulamalı çalışmalar için neler yapılabileceği konusunda çeşitli öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışma konusu ile alan yazına katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Gürcistan'da iki dillilik, Gürcistan'da Türkçe öğretimi, öğretmen görüşleri

Teachers' views on Turkish language learning status of bilingual students in Georgia

Abstract

Schools, course centers and institutes are established by Turkey in many aspects such as maintaining the education and training activities of the Turks living abroad and meeting their language and culture demands. With these activities, it is possible for them to maintain their strong ties to Turkey, not to lose their identity, language, culture and values, and to build bridges between societies. As a matter of fact, MEB Batumi Multi-Program Anatolian High School operating in the city of Batumi in Georgia was built for this purpose and many students were able to benefit from it. However, unlike

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri Bölümü (Muş, Türkiye), m.abukan@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3461-0539 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032550]

the students in Turkey, it can be seen that there are many factors that affect the learning, perceptions and lives of students studying at such schools or centers. One of them is the situation of being bilingual. Problems that arise when students know, learn or use two or more languages can greatly affect their learning. In this study, it was determined that forty eight students studying in the mentioned school were bilingual, and the opinions of the teachers were sought in order to address the problems that affect the learning of these students and to develop various solution suggestions. For this, an interview form was prepared and applied to the teachers in the spring term of 2020-2021 after the necessary permissions were obtained, and the data obtained were examined according to document analysis, which is one of the qualitative research methods. As a result, many findings, ranging from the negativities encountered in the learning situations of bilingual students to suggestions that can improve them, have been reached and these have been interpreted with the support of various researches. Thus, it has been tried to contribute to the literature by developing various suggestions about what can be done for bilingual students in Georgia, both for teachers, parents and institutionally, for theoretical or practical studies.

Keywords: Bilingualism in Georgia, Turkish teaching in Georgia, Teachers' views

1. Giriş

Türkiye dünya genelinde eğitim diplomasisi çerçevesinde yürüttüğü çalışmalar ile yurt dışında bulunan vatandaşlarının dil ve kültür faaliyetlerinin gelişimine yönelik ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bununla birlikte Türkiye için eğitim diplomasisi; ekonomik, siyasi vb. alanlarda ülkenin gelişmesine katkıda bulunacak, stratejik anlamda yakın ve uzak hedeflerin gerçekleşmesine destek olacak bir araç olarak görülmektedir. Bu diplomasinin en önemli ayağını Türkçe öğretimi oluşturmaktadır. Gerek yurt dışında yaşayan vatandaşların eğitim-öğretim faaliyetlerini kendi dillerinde sürdürmelerini sağlamak gerekse yabancılara Türkçe öğretimiyle hedef dilin dünya dili olmasına katkı sunmak bu faaliyetin temel iki amacı olarak görülebilir. Fakat buna yönelik çabaların ülke imajından, kültürler arası köprüler inşa etmeye, uluslararası arenada etkinlik kazanmaktan ekonomik, politik vb. kapsamı genişletmeye varıncaya kadar ülkeye çok boyutlu katkılar sağlayacağı da açıktır. Bu hedefler çerçevesinde Türkçenin öğretimine dair yapılacakların ne kadar önemli olduğu görülmekte ve niteliğin artırılmasına yönelik gerek kurumsal gerekse bireysel çalışmalarla bunun daha da ileriye taşınabilmesi gerekmektedir. Hazırlanan bu çalışma da Türkçe öğretiminin daha nitelikli hâle getirilmesi amacını taşımakta ve yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının öğrenmelerine olumsuz anlamda etki eden hususları tespit edip çözüm önerileri geliştirme amacına yöneliktir. Bu çerçevede Gürcistan'ın Batum şehrinde MEB Batum Çok Programlı Anadolu Lisesinde eğitim gören ve iki dilli olan öğrencilerin öğrenme güçlükleri başta olmak üzere onların öğrenmelerini olumsuz etkileyen hususların çözümüyle Türkçe öğretimine katkı sunmak amaçlanmıştır. MEB Batum Çok Programlı Anadolu Lisesi ya da diğer adıyla Batum Türk Okulu 2016 yılında açılmış ve okul öncesi de dâhil olmak üzere ilk ve orta derecelerde 24 derslikle Batum'daki Türk vatandaşlarının eğitim öğretim faaliyetleri için hizmet vermektedir. Yaklaşık olarak yıllık 250 ile 300 arasında değişen sayıda öğrenci bulunan okulda eğitim öğretim faaliyetleri Türkçe yürütülmektedir. Fakat yabancı dil olarak İngilizcenin dışında Rusça ve Gürcüce dersleri de verilmektedir (Abukan, 2021: 77). Yapılan araştırmalar sonucunda Gürcüce ve Rusça başta olmak üzere farklı dilleri bilen ya da anne ve babasından en az birinin farklı bir dili bilmesinden dolayı buna maruz kalan 48 öğrenci tespit edilmiştir. Bu öğrencilere ve ebeveynlere yönelik herhangi bir çalışma yapılmadan önce ilgili okulda ders veren öğretmenlerin iki veya çok dilli öğrencilerin durumlarına ilişkin görüşlerinin alınmasının daha faydalı olunacağı kanaatine varılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerden elde edilecek bilgilerin öğrencilere yönelik yaş, dil, edinim sırası gibi birçok hususta neler yapılabileceği konusunda ön bir değerlendirme

niteliği taşıdığı da söylenebilir. Bu açıklamalar çerçevesinde öncelikle "iki dillilik nedir, çok dillilik nedir, iki dilliliğin boyutları nelerdir?" gibi soruların açıklığa kazandırılması gerekmektedir.

İki dillilik "iki dilli olma durumu, iki dilli ise sıfat görevinde "iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma" veya "iki ayrı dile sahip olan" biçiminde Güncel Türkçe Sözlük'te (2021) tanımlanmaktadır. Birçok araştırmacının da iki dilliliği genel olarak ana dilin dışında farklı bir dilin de bilinmesi veya kullanılması olarak tanımladıkları görülmektedir (Aksan, 1998: 26; Andrade, 2018: 1; Bican, 2014: 318; Bloomfield, 1935: 56; Güzel, 2010: 30-31; İmer vd., 2011: 153; Vardar, 2002: 118). Fakat yine araştırmalar göstermiştir ki iki dillilik oldukça karmaşık ve çok boyutlu ele alınan bir konudur. Çünkü buna ilişkin yapılacak bir belirlemenin nedenlerine bakıldığında bu durum daha net anlaşılabilir. Örneğin Altıparmak Yılmaz (2020: 31) çalışmasında iki dilliğin oluşumunda "ebeveynlerini ana dillerinin farklı olması, ülke nüfusunun farklı etnik gruplardan oluşması, uzun süre farklı ülkelerde yaşama ve yaşanılan ülkede birden fazla dil olması" şeklinde dört neden sıralar. Dolayısıyla ebeveyn faktöründen etnik yapıya, göçten kültüre kadar birçok alanı ilgilendiren bir konuda net bir tanımlama yapmak oldukça zor olacaktır. Nitekim Hamers ve Blanc (2000), Bloomfield (1935), Baker (2011) gibi birçok araştırmacının yapmış oldukları tanımlamalar da vardır. Fakat bunların iki dilliğin herhangi bir türünü veya boyutunu ön plana çıkaran tespitler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda "ana dilin dışında farklı bir dilin de bilinmesi veya kullanılması" biçiminde yapılan tanımlamanın bir ölçüt olarak iki dillilik üzerine yapılacak araştırmalarda yeterli olabileceği düşünülse de bunu iki dilliliğin boyutları için belirtmek oldukça zordur. Bu çerçevede öğrenciler üzerinde yapılabilecek araştırmalarda iki dilliliğin oluşum nedenleri dikkate alınarak iki dilliliğin boyutları üzerinde durmak gerekecektir. Bu konuda Wang (2021: 17) tarafından yapılan bir çalışmada edinme yaşı, edinme bağlamı, edinmenin sonucu ve sırası, bilişsel organizasyon, (göreceli) yetkinlik/yeterlilik, işlevsel yetenek, dışsallık, kültürel kimlik, dillerin sosyal kültürel durumu başlıkları altında eklemeli iki dillilikten pasif iki dilliliğe, ergen iki dillikten kültürel iki dilliğe varıncaya kadar iki dilliliğin incelenmesinde gerekli pek çok boyut belirlenmiştir. Dolayısıyla başta öğrenci ve ebeveynler olmak üzere iki dillilikle ilgili yapılacak çalışmalarda iki dilliliğin boyutuna göre bir belirleme yapmak gerekecektir.

Yapılan çalışmada iki dillilikle beraber çok dilliliğe de değinmekte fayda vardır. APA Psikoloji Sözlüğü'ne (2021) göre çok dillilik, "genellikle coğrafi, ekonomik, politik veya militarist etkileşimlerden kaynaklanan; aynı topluluk içinde birkaç dilin kullanıldığı sosyo-dilsel durum" olarak tanımlanmıştır. Benzer şekilde çok dilliliğin, bir birey ya da topluluğun iki veya daha fazla dili kullanma durumu olarak ele alındığı çalışmalar da görülmektedir (Jasone and Genesee, 1998; Tucker, 1999). Avrupa Birliği Konseyi (2005: 3) de "Çok dillilik, hem bir kişinin birkaç dili kullanma yeteneğini hem de farklı dil topluluklarının bir coğrafi alanda bir arada yaşamasını ifade eder." şeklinde bir tanım yapar. Bu çerçevede çok dilliliğin iki dilliliğe oranla sayı olarak daha kapsayıcı bir kavrama karşılık geldiği anlaşılmaktadır. Çakır da (2016: 79) çalışmasında farklı toplumların bir arada yaşamanın getirmiş olduğu bir sonuç olarak çok dilliliği görür ve gelişen şartlar çerçevesinde çocukların iki dilli olabileceğini hatta üç ya da dört farklı dili konuşabilen bireylerin de olabileceğini belirtir. Bu durumu da çok dillilik olarak niteler. Gerek iki dilliliğe gerekse çok dilliliğe ilişkin araştırmacılar tarafından yapılan bu tespitlerle konunun anlaşılmasına çalışılmıştır. Dolayısıyla yapılan çalışmada çok dilliliği de içeren iki dilliliğe atıfla konu ele alınmıştır. Bu nedenle araştırmada iki dilli ve çok dilli şeklinde bir ayrıma gidilmemiştir. Fakat öğrencilere yönelik yapılacak çalışmalarda iki dilli olmayla çok dilli olma arasındaki farka yönelik bulguların ya da araştırmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın amacı

Araştırmanın genel amacı, Gürcistan'da iki dilli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ve kullanabilme becerilerine dair olumlu ve olumsuz hususları öğretmenlerin görüşlerine göre tespit etmektir. Bu amaca yönelik olarak çalışmada öğretmenlere on dokuz soru yöneltilmiştir. Bu soruların altısı öğretmenlerin hangi ülke vatandaşı olduğu, kaç yıl öğretmenlik yaptığı, yaş, cinsiyet, doğum yeri ve anadilinin ne olduğu şeklinde kişisel bilgilere yönelik; diğer on üç soru ise iki dilli öğrencilere yöneliktir. Dolayısıyla toplamda on dokuz sorudan oluşan bu çalışmada genel amaç ve bütünlük dikkate alınarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Gürcistan'da iki dilli öğrencilerle ilgili karşılaştığınız olumsuzluklar nelerdir? (İki dilliliğin başarıya-motivasyona vb. etkisi açısından)

2. Gürcistan'da iki dilli öğrencilerle ilgili karşılaştığınız olumlu hususlar nelerdir? (İki dilliliğin başarıya-motivasyona vb. etkisi açısından)

3. Gürcistan'da iki dilli öğrenciler için Türkçe derslerine ayrılan süre yeterli midir? Yeterli değilse nedenini açıklar mısınız?

4. Gürcistan'da iki dilli öğrencilere yönelik Türkçe ek ders yapılmasına ihtiyaç var mıdır? İhtiyaç varsa bunun nedenleri nelerdir?

5. Gürcistan'da iki dilli öğrencilerde karşılaşılan olumsuzluklara yönelik ne tür çözümler önerirsiniz?

6. Gürcistan'da iki dilli olmayan öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanamadıklarını düşünüyorsanız bu durumu hangi nedenlere bağlayabilirsiniz?

7. Gürcistan'da iki dilli öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanma becerilerine yönelik gözlemlediğiniz en önemli problemler nelerdir?

8. Gürcistan'daki öğrencilerin iki veya daha fazla dili (Türkçe, Gürcüce, Rusça, İngilizce vb.) karışık olarak kullandıkları durumlar oluyor mu? Neden?

9. Gürcistan'da iki dilli öğrencilerin daha çok hangi dil becerilerine (konuşma - dinleme - yazma - okuma) yönelik çalışma yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?

10. Gürcistan'da iki dilli öğrencilerin en çok hangi beceriyi kullanmakta zorlandıklarını gözlemliyorsunuz? Nedeni ne olabilir?

11. Gürcistan'da iki dilli öğrencilerin en çok hangi beceride başarılı olduklarını gözlemliyorsunuz? Nedenini açıklar mısınız?

12. Gürcistan'da Türkçe öğretimi ve öğrenimi adına yaşanan eksiklikler/sorunlar nelerdir?

13. Türkçe'nin ve Türk kültürünün Gürcü kültürü ile etkileşimi çerçevesinde daha verimli aktarımını sağlamak için önerileriniz nelerdir?

2. Yöntem

2. 1. Araştırmanın deseni

Gürcistan'da iki dilli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarını öğretmen görüşlerine göre ortaya koymaya yönelik olarak yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Bu teknik, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar". Buna göre var olan ya da çeşitli araştırma sorularıyla elde edilen yazılı materyaller belirlenmiş kurallara göre araştırmacı tarafından derinlemesine incelenir ve veriler çözümlenmeye çalışılır. Böylece tespit edilen bulgularla yapılan çalışmanın bilimsel genellemesi kuramsal önermelerle yapılmış olur. Bu tekniğe göre çalışmanın başından sonuna kadar araştırmacının izlemesi gereken birtakım aşamalar söz konusudur. Bunlar; "dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma"dır. Dolayısıyla yapılacak çalışmada araştırmacının elde ettiği/edeceği verilerle bilimsel bir genellemeye ulaşabilmesi için bu yöntemin belirlediği aşamalara göre araştırmanın yürütülmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2. 2. Araştırma grubu

Çalışmanın bulgularına ulaşabilme adına araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna sekiz öğretmen katılmıştır. Katılımcıların tamamının 40 ve 45 yaş aralığında ve 18 ile 23 yıl arasında değişen öğretmenlik deneyimine sahip oldukları; ana dillerinin Türkçe, doğum yerleriyle uyruklarının da Türkiye olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerden sadece birinin kadın, geriye kalanların ise erkek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada katılımcı sayının az olması çalışmanın niteliği konusunda tereddüt oluşturmamalıdır. Çünkü ayrıntılı bir değerlendirme yapabilmede çalışma grubunun sınırlılığı araştırmanın bütününü verebilecek şekilde genellenecek bilgileri sağlayabilir. Elde edilen veriler ve bulgulara bakıldığında da bu sayının yeterli olduğu söylenebilir.

2. 3. Verilerin toplanması

Gürcistan'da iki dilli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarını öğretmen görüşlerine göre tespit edebilmek amacıyla ilkin MEB Batum Çok Programlı Anadolu Lisesinde öğrenim gören iki dilli öğrencilerin sayısı belirlenmiştir. Okul idarecilerinden elde edilen verilere göre 48 öğrencinin iki dilli olduğu saptanmıştır. Araştırma sürecinde çalışma grubunun belirlenmesi, araştırmaların en önemli faktörlerinden birisi olduğu için bu öğrencilerin sorunlarının öğretmenler tarafından tespitinin ilk aşamada yapılmasının daha faydalı olabileceği öngörülmüştür. Bunun için de ilgili okulda derse göre öğretmenlere yönelik bir çalışma yapılması kararlaştırılmıştır. Böylece elde edilecek bulgulardan iki dilli öğrencilere yönelik ne tür sorunların olduğu ve ne gibi çalışmalar yapılacağı konusunda bir düşünceye ulaşmak mümkün olacaktır. Bunun için de Altıparmak Yılmaz (2020) tarafından iki dilli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanmış ve uygulanmış olan bir görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından 19 sorudan oluşan bir form hazırlanmış ve formdaki maddelerle ilgili olarak ülkeye ve hedef kitleye yönelik bazı ufak değişiklikleri yapabilmek ve formu kullanabilmek için gerekli etik izinler alınmıştır. Daha sonra alan uzmanı iki akademisyenin görüşlerine de başvurarak çalışmanın formuna son hâli verilmiştir. Ayrıca araştımanın uygulanabilmesi için Tiflis Eğitim Müşavirliğinden de gerekli izinler alınmıştır. Nitekim yapılan çalışma MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen Burada Türkçe Konuşuyor Projesi kapsamında hazırlanmıştır. Daha sonra Gürcistan'da İki Dillilik - Öğretmen Görüşme Formu adlı veri toplama aracının okulda görev yapan öğretmenlere uygulama aşamasına geçilmiştir. Konunun önemi ve çalışmanın nesnelliği açısından her

bir öğretmenin tespitinin ne denli gerekli olduğu hususunda öğretmenler bilgilendirilmiştir. Özellikle okul öncesi, sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni, İngilizce öğretmeni gibi dallarda görev yapan öğretmenlerin iki dilli öğrencilerin dil becerisi ve gelişimine yönelik ayrıntılı açıklamalar yapmasının önemi üzerinde durulmuştur. Daha sonra internet üzerinden formlar öğretmenlere gönderilmiş ve böylece verilerin toplanması sağlanmıştır.

2. 4. Verilerin analizi

Verilerin değerlendirilmesinde doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Bu tekniğin aşamalarından biri olan "veriyi analiz etme"de dokümanlar "analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin seçilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma" başlıkları altında değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan çalışmada da bu aşamalara dikkat edilerek araştırmanın analizi, kategorilerin geliştirilmesinden sayısal verilere kadar birçok hususta yapılmıştır. Nitekim çalışma grubundakilerin her birine farklı numaralar verilmek suretiyle veriler sınıflandırılmış ve bunlar ayrı ayrı isimler hâlinde oluşturularak araştırmanın bütünlüğü sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin mantıksal bir sıra izlenerek oluşturulması onların kodlanmasını da kolaylaştırmıştır. Çünkü öğretmenlerden elde edilen her bir veri konunun içeriğine ilişkin kodlamalarla gruplandırılmış ve değerlendirilmiştir. Böylece Gürcistan'da iki dilli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarına dair öğretmen görüşleriyle ilgili bulgular tespit edilmiştir.

3. Bulgular

Çalışmada iki dillilere ilişkin elde edilen bulgular tablolar hâlinde aşağıda gösterilmiştir. Ayrıca tablolarda bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekans ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.

3. 1. İki dilli öğrencilerde karşılaşılan olumsuzluklara yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 1: İki dilli öğrencilerde görülen olumsuzlukların çözümüne ilişkin kod, frekans ve yüzdeler.

Kod No	Kodlar	f	%
1	İlköğretime başlarken Türkçenin hiç bilinmemesi	2	25
2	Ebeveynlerden birinin hiç Türkçe bilmemesi	1	12,5
3	Kendini ifade edememe	1	12,5
4	Derse katılım sağlamama	1	12,5
5	Mecaz, yan anlam vb. üst dil becerilerini anlayamama	2	25
6	Kavramları anlayamama	2	25
7	Sözcük dağarcığının yetersizliği	1	12,5
8	Öğrenme güçlüğü	1	12,5

Tablo 1 incelendiğinde iki dilli öğrencilerde karşılaşılan olumsuzluklara ilişkin toplam 8 kodlama yapılmıştır. Bu kodlamaların içeriğine bakıldığında öğrencilerin okula başladığında hiç Türkçe bilmemesinden üst dil becerilerini anlayamamaya kadar farklı ama birbirine yakın görüşler tespit edilmiştir. Bu bulgular her ne kadar öğrencinin başlangıçta Türkçe bilmemesinden kaynaklı sorunlar

olarak görülse de sonraki aşamalarda derse katılım sağlayamamaya varıncaya dek özgüven eksikliği vb. birçok psikolojik sorunlara evrilebilecek bir durum da arz edebilir. Bu çerçevede öğrenciler üzerinde düzey ve boyut dikkate alınarak çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bulguların içeriğine ya da kodlarına ilişkin öğretmenlere ait bazı görüşler ise şöyledir:

> **Ö1:** *"Özellikle ilkokula başlarken Türkçe bilinmemesi, anne ya da babadan herhangi birinin Türkçe bilmemesi öğrencinin dil sorunu yaşamayan akranlarından geri kalmasına neden olmaktadır."*
>
> **Ö2:** *"Kendini ifade edebilmede bazen çok büyük problem yaşadıklarında pes edenler olabiliyor, yanlış yaparım ya da hatalı bir cümle kurarım diye... Öğrenci pasif olarak sadece ders dinlemekle yetiniyor, derse katılım göstermeyince bu da motivasyonunu, başarısını olumsuz etkiliyor..."*
>
> **Ö4:** *"Türkçeye ait mecaz ve yan anlam içeren kullanımları anlamakta zorluk çekebiliyorlar."*
>
> **Ö5:** *"En büyük olumsuzluk, Türkçeye tam manasıyla hâkim olmayan öğrencilerimizin kavramları algılamada karşılaştıkları problemlerdir. Türkçeye hâkim olduktan sonra genel olarak sınıfın en başarılı öğrencileri."*
>
> **Ö6:** *"Özellikle birinci sınıfa başlarken öğrencinin Türkçeyi kullanma becerisinin akranlarından daha düşük olması nedeniyle okuma ve yazma öğrenme güçlüğü, kelime hazinesinin yetersiz olması nedeniyle söylenenleri tam anlamama ve kavramlarla eşleştirememe gibi sorunlar yaşanmaktadır."*
>
> **Ö8:** *"Olumsuz bir etki görmedim fakat çok nadiren olsa da bir dilde bir kelimenin başka anlamlarını bilmemesi öğrencide olumsuz etki edebilir."*

3. 2. Başarı ve motivasyon açısından iki dilli öğrencilerde karşılaşılan olumlu hususlara yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 2: Öğretmenlerin iki dilli öğrencilerde karşılaştıkları olumluluğa ilişkin kod, frekans ve yüzdeler.

Kod No	Kodlar	f	%
1	Farklı dilleri kolayca öğrenebilme	2	25
2	Karşılaştırma yapabilme	1	12,5
3	Güçlü iletişim becerisine sahip olma	2	25
4	Çok yönlü olabilme	1	12,5
5	Kültürler arası etkileşimi sağlama	2	25

Öğretmenlere göre iki dilli öğrencilerde karşılaşılan olumlu yönler onların farklı dilleri kolayca öğrenebilmelerinden güçlü iletişim becerilerine kadar farklılık gösterebilmektedir. Bunlara ilişkin elde edilen görüşlerden bazıları şöyledir:

> **Ö1:** *"Türkçeyi öğrendikten sonra diğer dilleri çok kolay öğrenmektedirler."*
>
> **Ö2:** *"Çoğulculuk her zaman için zenginliktir... Kültürler arası etkileşim toplumların gelişiminde olumlu etkiye sahiptir."*
>
> **Ö4:** *"İki dil arasında kıyas yaparak kalıcı olarak daha kolay öğrendiklerini düşünüyorum."*
>
> **Ö5:** *"Çocuklar daha girişken, iletişim becerileri kuvvetli."*
>
> **Ö6:** *"Ailenin de desteği olursa arkadaşlarıyla rahat iletişim kurmak adına hızlı bir öğrenme periyodu geçirmekteler. İlerleyen sınıflarda diğer dillerin öğrenilmesi iki dilli öğrenciler için daha kolay olmakta ve bu durumda onları motive etmektedir."*
>
> **Ö7:** *"Çok yönlü oluyorlar."*
>
> **Ö8:** *"Öğrencilerin diller arasında karşılaştırma yaparak kendilerini ifade etme çabası diğer öğrencilerle sosyal etkileşimi arttırması."*

3. 3. İki dilli öğrenciler için Türkçe derslerine ayrılan sürenin yeterliliğine dair öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 3: İki dilli öğrenciler için Türkçe ders süresinin yeterliliğine ilişkin kod, frekans ve yüzdeler.

Kod No	Kodlar	f	%
1	Ders saatleri yeterli	6	75
2	Ders saati arttırılmalı	2	25

Öğretmenlerin çoğunluğu Türkçe derslerinin yeterli olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. İki öğretmen ise iki dilli öğrenciler için ders saatlerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla hangi sınıf, düzey ve boyuta göre bunun belirtildiğine yönelik öğrenciler özelinde bir araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin ders sürelerinin yeterliliğine ilişkin bazı görüşleri ise şöyledir:

Ö1-3: *"Evet."*

Ö2: *"Okulumuzda öğrenim olarak her kademede Türkçe ders saati yeterli şekilde programa konulmuştur."*

Ö4: *"Yetersiz çünkü okul dışında pratik yapabilecekleri ortam yok."*

Ö5: *"Hiç Türkçe bilmeden okula gelen öğrenciler için sürenin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Sürekli geriden gelen bir öğrenci profili çizmektedirler."*

3. 4. İki dilli öğrenciler için Türkçe öğrenimi açısından ek derslerin yapılıp/yapılmamasına dair öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 4: İki dilli öğrenciler için ek derslere ilişkin kod, frekans ve yüzdeler.

Kod No	Kodlar	f	%
1	Ek dersler yapılmalı	4	50
2	Ek derslere ihtiyaç yok	3	37,5
3	Bireysel çalışmalı	1	12,5

Tablo 4'te öğretmenlerin yarısının iki dilli öğrenciler için ek ders yapılmasının gerekliliğini saptadıkları görülmektedir. Bu tespit iki dilli öğrenciler için çalışmalar yapılması konusunda bir fikir verebilmektedir. Bunun yanında gerekli olmadığını ya da bireysel çalışmaların yeterli olacağını ifade eden öğretmenler de olmuştur. Kodlara ilişkin katılımcılardan bazılarının görüşleri ise şöyledir:

Ö2: *"Eğer ilk kademelerde Türkçe ve diğer yabancı dillerin öğrenilmesi hedefleniyorsa haftalık ders saatlerinde bir veya iki ders saati arttırılabilir… Öğrenilmesi istenilen ve zayıf oldukları dillerde tiyatro ya da münazara gibi kendilerini ifade edebilecekleri sosyal etkinliklere ağırlık verilmeli."*

Ö5: *"Gerekli, çünkü çocukların Türkçe konuşabilecekleri ortam kısıtlı."*

Ö6: *"Hiç Türkçe konuşamayan öğrenciler için takviye bir çalışma yapılması gerektiğini düşünüyorum. Az da olsa Türkçe konuşabilen öğrenci daha hızlı ilerlerken hiç bilmeyen öğrenciler için zor bir süreç yaşanmaktadır."*

Ö7: *"Ders dışında bireysel çalışmaları gerekir."*

Ö1- 4-8: *"Hayır."*

3. 5. İki dilli öğrencilerde yaşanan olumsuzlukların çözümüne yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 5: İki dilli öğrencilerde görülen olumsuzlukların çözümüne ilişkin kod, frekans ve yüzdeler.

Kod No	Kodlar	f	%
1	Okul öncesinde dil çalışmaları yapılmalı	1	12,5
2	Bolca okuma yapmalı	2	25
3	Ek dersler yapılmalı	1	12,5
4	Geziler düzenlenmeli	1	12,5
5	Ebeveynler için kurslar	2	25
6	Kreşler açılmalı	2	25
7	Takviye çalışmalar yapılmalı	1	12,5
8	Düzeye göre dil becerileri ölçülmeli	1	12,5
9	Konuşma becerisine yönelik ortamlar sağlanmalı	1	12,5

Öğretmenlere iki dilli öğrencilerin sorunlarına yönelik ne tür çözümler önerebilecekleri de sorulmuş ve onlardan elde edilen bazı yanıtlar şu şekildedir:

> **Ö1:** *"Özellikle ana sınıfında dil konusunda çalışmalar yapılmalıdır."*
>
> **Ö3:** *"Türkçe metinlerden okuma yapma."*
>
> **Ö5:** *"Yurt dışında yaşayan yabancı uyruklu vatandaşlarımızın büyük çoğunluğu evde bulunulan ülkedeki dili konuştuğundan evdeki çocukların Türkçeyi öğrenme şansı çok az. Türkçe bilmeyen ebeveynler için kurslar açılmalı, çocukların eğitimine katkıda bulunmaları için, çocuklar için kreşler açılmalı. İlkokula başlayan çocuklardan Türkçe bilmeyen öğrenci sayısı oldukça fazla."*
>
> **Ö6:** *"Dil gelişimine yönelik süreklilik gerektiren bir çalışmaya tabi olunmalıdır. Zaman zaman yaşlarına göre dil bilme seviyeleri ölçülmeli ve gerekiyorsa takviye çalışmalar planlanmalıdır."*
>
> **Ö8:** *"Konuşma pratiği yapacak ortamda bulunmayı."*

3. 6. Gürcistan'da yaşayan ve iki dilli olmayan öğrencilerin Türkçeyi yeterince etkili kullanamama nedenlerine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 6: İki dilli olmayan öğrencilerin Türkçe kullanımlarına ilişkin kod, frekans ve yüzdeler.

Kod No	Kodlar	f	%
1	İyi kullanıyorlar	8	100
2	Kimi zaman yöresel kullanımlar	1	12,5

Çalışmada bir karşılaştırma yapabilmek adına iki dilli olmayanlar öğrencilerin Türkçeyi kullanım durumlarına ilişkin de öğretmenlere bir soru yöneltilmiştir. Buna göre kimi zaman yöresel kullanımlar kimi zaman da okula başlangıç düzeyinde yetersizlikler görülse de katılımcıların tamamı iki dilli olmayan öğrencilerin Türkçeyi kullanma konusunda başarılı bulduklarını belirtmiştir. Buna yönelik bazı görüşler şöyledir:

Ö3: *"Türkçeyi iyi kullanıyorlar."*

Ö6: *"Türkçeyi genel olarak iyi kullanıyorlar."*

Ö7: *"Başlangıçtaki sorun maksimum 2 yıl içerisinde çözülmektedir."*

Ö8: *"...Türk bile olsa onlarında geleneksel halk ağzıyla konuşmaları çocukların tek yönlü olarak okuldan destek alarak Türkçeyi öğrenmelerine neden oluyor."*

3. 7. Gürcistan'daki öğrencilerin Türkçeyi kullanabilme becerilerindeki problemlere dair öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 7: Öğretmenlerin dil becerilerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin kod, frekans ve yüzdeler.

Kod No	Kodlar	f	%
1	Ebeveynlerin ilgisizliği	1	12,5
2	Aile ortamında Türkçenin etkin kullanılmaması	1	12,5
3	Sözcük dağarcığındaki yetersizlik	1	12,5
4	Teknolojinin etkisi	1	12,5
5	Kavramların algılanmayışı	1	12,5
6	Kavramları anlayamama	1	12,5
7	Sosyal becerilerinin zayıflığı	1	12,5
8	Olumsuz aktarımlar yapma	1	12,5

Öğretmenler iki dilli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Buna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö1: *"Ailelerinin dil kullanımında yeteri kadar ilgili olamamaları."*

Ö2: *"Düzgün Türkçe konuşulmaması sadece okulda verilen akademik destekle olmaz, bunun yanında aile ortamında kullanılan dil ağırlıkta, anneler Gürcü, çocuk yeni öğrendiği kelimeleri okulun dışındaki sosyal hayatında da kullanmalı... Bu olumsuz durumlara neden olabiliyor."*

Ö4: *"Teknolojinin etkisi altında kalma, dilin inceliklerine sahip olmama."*

Ö5: *"Öğrencilerin kavramları algılayamayışı, kelime hazinelerinin ülkemizde yaşayan öğrencilere oranla daha dar olması. Evde Türkçenin konuşulmaması... Çocuklarının daha iyi Türkçe öğrenmelerini isteyen ebeveynlerin de bu ortama sahip olmaması."*

Ö6: *"Özellikle ilkokulun ilk yıllarında sınıf arkadaşlarıyla yeterli iletişim kuramamasından dolayı sosyal yönlerinin zayıf olmaları ve sürekli kendi dillerini bilen arkadaş edinme istekleri. Özellikle annelerin Gürcü olması ve çocukların ana dili olarak Gürcüce öğrenmeleri, babaların dil gelişimine gereken önemi vermemeleri ve annelerin yeterli oranda Türkçe bilmemeleri başlıca nedenlerdir."*

Ö8: *"Argo, olumsuz veya karşı düşüncelerini kendi dilinde arkadaşlarına ifade etme durumu."*

3. 8. Gürcistan'daki öğrencilerin iki dili (Türkçe, Gürcüce, Rusça, İngilizce vb.) karışık olarak kullandıkları durumlara yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 8: Öğrencilerin her iki dili karışık olarak kullanma durumlarına ilişkin kod, frekans ve yüzdeler.

Kod No	Kodlar	f	%
1	Baskın dille eksikliklerin tamamlanması	1	12,5
2	Olumsuz Aktarım (Negatif Transfer)	1	12,5
3	Konuşulan dillere hâkim olamama	1	12,5
4	Nadiren	2	25
5	Olmuyor/Hayır	4	50

Çalışmada öğretmenlere öğrencilerin öğrendikleri dilleri karışık kullanıp kullanmadıkları da sorulmuştur. Buna göre katılımcıların yarısı olumsuz aktarma, iyi bilinen dille eksikliklerin tamamlanması gibi farklı nedenleri sıraladıkları tespit edilmiştir. İki öğretmenin de böyle bir durumla nadiren karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Kodlarda belirtilen hususlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

> **Ö2:** *"Evet, karışık kullanıyorlar. Çünkü cümle kurarken eksik bildikleri dili çok iyi bildiği dil ile tamamlamaya çalışması..."*
>
> **Ö5:** *"Olabiliyor. Negatif transferden kaynaklanabiliyor. Diğer bir sebep de konuşulan dillere tam olarak hâkim olunamaması olabilir."*

3. 9. İki dilli öğrencilerin dil becerilerine dair çalışmalar yapılmasına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 9: İki dilli öğrencilerin dil becerilerine dair çalışmaların yapılmasına ilişkin kod, frekans ve yüzdeler.

Kod No	Kodlar	f	%
1	Tüm beceriler / Türkçe	5	62,5
2	Konuşma	1	12,5
3	Konuşma ve dinleme	1	12,5
4	Konuşma ve okuma	1	12,5
5	Okuma ve yazma	1	12,5

Öğretmenlerin tüm beceri alanlarını kapsayacak şekilde iki dilli öğrencilere yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini ifade ettikleri saptanmıştır. Fakat beceri alanları içerisinde konuşmaya yönelik çalışmaların yapılması gerektiği öne çıkmaktadır. Gerek konuşma gerekse diğer beceri alanlarına yönelik görüşlerden bazıları şöyledir:

> **Ö4:** *"Konuşma ve okumanın çok faydalı sonuçları olacağı düşüncesindeyim. Okuma öğrencilerin sadece konuşarak öğrenmeyeceğine olanak sağlar. Kelime dağarcığını zenginleştirir. Konuşma da öğrendiği kelimeleri kullanmasına olanak verir."*
>
> **Ö6:** *"Daha çok konuşma ve dinleme çalışmaları yapılmalıdır."*

3. 10. İki dilli öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisi ve bunun nedenlerine dair öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 10: Öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerilerine ilişkin kod, frekans ve yüzdeler.

Kod No	Kodlar	f	%
1	Konuşma becerisi	1	12,5
2	"Ü, ş, ç" seslerinin sesletimi	1	12,5
3	Yazma becerisi	2	25
4	Dinlediğini anlayamama	1	12,5
5	Okuma becerisi	2	25
6	Sözcük dağarcığının yetersiz oluşu	1	12,5
7	Okuduğunu anlayamama	1	12,5

Bir önceki soruyla ilişkili olarak öğretmenlere öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri alanı sorulmuş ve onlardan gelen yanıtlar çerçevesinde tüm beceri alanlarına yönelik olumsuzlukların görüldüğü tespit edilmiştir. Buna ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *"Ü, ş, ç gibi harfleri kullanmakta çok zorlanıyorlar."*

Ö2: *"Yorumlama kabiliyetleri, çıkarımda bulunma ve akıl yürütme yönünden çok zayıflar… Bilgiyi diğer alanda, nerede, nasıl uygulayıp tatbik edeceklerini bilmiyorlar… Nedenleri az kitap okuma, kelime haznelerinin daralmasına yol açmakta… Bir diğer neden okuduğunu anlamadığından ezbere yönelik ders çalışması… Öğrencileri uygulamalı çalışmalara yönlendirmek bilginin kalıcı olmasını sağlayacaktır."*

Ö4: *"Okuma. Teknolojik aygıtlara olan aşırı ilgi."*

Ö6: *"Kelime dağarcığının yeterli olmaması nedeniyle konuşma ve anlamada zorlandıklarını düşünüyorum."*

Ö7: *"Okuma ve yazma becerileri düşük, çünkü bu konuda etkinlik yapmıyorlar."*

Ö8: *"Olumsuz duyguları, öfkeleri bazen kendi dillerinde ifade etme."*

3. 11. İki dilli öğrencilerin en çok başarılı oldukları dil becerisi ve bunun nedenlerine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 11: İki dilli öğrencilerin en başarılı oldukları dil becerilerine ilişkin kod, frekans ve yüzdeler.

Kod No	Kodlar	f	%
1	Konuşma becerisi	2	25
2	Okuma becerisi	1	12,5
3	İletişim	1	12,5

Öğretmenler iki dilli öğrencilerinin konuşma, okuma ve iletişim becerilerinde başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bu tespitlerin hangi sınıf ya da düzeye yönelik olduğunun tespitiyle konunun daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir. Bunun için de öğrencilere yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Tablo 11'de belirtilen kodlamalara yönelik bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

Ö5: *"Yurt dışında yaşayan öğrencilerimizin uygun ortamı bulduklarında yeni bir dil ediniminde ve iletişim kurmada başarılı olduklarını düşünüyorum."*

Ö6: *"Üçüncü bir dil öğrenirken daha başarılı olduklarını düşünüyorum."*

Ö7: *"Konuşma, çünkü özel bir çalışmaya ihtiyaçları yok."*

Ö8: *"Sosyal etkinlikler de şiir ve kompozisyon okuma, başarı hazzı yaşatıyor."*

3. 12. Gürcistan'da Türkçe öğretimi ve öğrenimi adına yaşanan eksiklikler/sorunlara yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 12: Gürcistan'da Türkçe eğitimi ve öğretimi adına yaşanan eksiklere/sorunlara ilişkin kod, frekans ve yüzdeler.

Kod No	Kodlar	f	%
1	Ortak sosyal, kültürel ve sanatsal etkinlilerin azlığı	1	12,5
2	Dil konusunda ek çalışmalar yapılması	1	12,5
3	Kurumsallaşmanın henüz gerçekleşmemesi	1	12,5
4	Sorun yok	5	62,5

Çalışmada Gürcistan'da Türkçe öğretimi ve öğrenimine yönelik sorunların öğretmenlere göre tespitinin yapılması da amaçlanmıştır. Bu çerçevede katılımcılardan elde edilen bulgulara göre bazı görüşler şu şekildedir:

Ö2: *"Buradaki halk daha çok Karadeniz'den gelen vatandaşlarımızın günlük olarak kullandığı dili öğrenmişler. Yanlış yerde kullanımları oluyor. Yalnız gerek konsolosluğun bünyesinde faaliyet gösteren Türk Okulu güzel Türkçemizin etkili ve düzgün konuşulmasında büyük katkı göstermektedir."*

Ö4: *"Herhangi bir sorun olduğunu düşünmüyorum."*

Ö5: *"Diğer ülkelerdeki faaliyetlerle kıyaslandığında kurumsallaşmanın gerçekleşmediği, işlerin profesyonelce yapılmadığı göze çarpmaktadır."*

Ö6: *"Belirgin bir eksiklik olduğunu düşünmüyorum. Dil konusunda yeterli olan öğrencilere takviye bir çalışma planlanırsa çok daha iyi olacağını düşünüyorum."*

Ö7: "*Buraya özgü bir eksiklik yok. Türkiye şartları burada da geçerli."*

Ö8: *"Ortak sosyal, kültürel, sanatsal vb. etkinliklerin azlığı."*

3. 13. Gürcistan'da Türkçe ve Türk kültürünün daha verimli aktarımını sağlayabilmeye yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 13: Türkçe derslerinin verimini arttırmaya yönelik önerilere ilişkin kod, frekans ve yüzdeler.

Kod No	Kodlar	f	%
1	Gürcü okullarıyla güçlü bir etkileşim sağlanmalı	1	12,5
2	Kreş açılmalı	1	12,5
3	Profesyonel tanıtımlar yapılmalı	1	12,5
4	Okula yabancı öğrencilerin alımı sağlanmalı	1	12,5
5	Kültürel tanıtımlar yapılmalı	4	50
6	Ortak sosyal, kültürel vb. etkinliklerin arttırılması	1	12,5
7	Türk Kültür Merkezi adlı bir kurumun açılması	1	12,5
8	Ödüllü yarışmalar düzenlenmeli	1	12,5

Gürcistan'da görev yapan öğretmenler Türkçe ve Tük kültürünün daha verimli aktarımı için birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Buna yönelik görüşlerden bazıları ise şöyledir:

> **Ö2:** *"Özellikle Türk okuluna yabancı öğrencilerin de alınması sağlanmalı, yalnız bu öğrencileri okula kabulde özellikle ilköğretim düzeyinde yaş grubu ağırlıkta alınmalı... Türkçeyi daha etkili öğrendikleri gibi kendi ana dillerinde arkadaş grubu içerisinde diğer öğrencilerle kullanacaklarından daha iyi etkileşim olacaktır."*
>
> **Ö3:** *"Gezi."*
>
> **Ö4:** *"Profesyonel tanıtımlar yapılmalı."*
>
> **Ö5:** *"Gürcistan'da yabancı uyruklularla evli vatandaşlarımızın çocukları için kreşler açılmalı, Türkçe bilmeyen ebeveynler için özel kurslar açılmalı, burada yaşayan vatandaşlarımızın ülkemizle bağını diri tutmak için kültürel faaliyetler tertiplenmeli."*
>
> **Ö6:** *"Gürcü okulları ile etkileşimimin üst seviyelere çıkarılması gerektiğini, Türkçe konulu ödüllü yarışmalar düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum."*
>
> **Ö7:** *"Türk Kültür Merkezi formatında bir kurumun sürekli olarak kültürel faaliyetlerde bulunması faydalı olabilir."*
>
> **Ö8:** *"Ortak sosyal, kültürel, sanatsal vb. etkinliklerin artırılması."*

4. Sonuç ve öneriler

Bu araştırmada Gürcistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkı sunmak amacıyla MEB Batum Çok Programlı Anadolu Lisesinde (Batum Türk Okulu) öğrenim gören iki dilli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri etrafında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu çerçevede elde edilen bulgular ışığında çalışmanın sonuçları, önerileri ve alan yazınla değerlendirmesi şöyledir:

1. Öğretmenler iki dilli öğrencilerin Türkçe kullanımlarından, iletişim boyutlarına kadar birçok konuda görüşlerini belirtmişlerdir. Buna göre özellikle ilköğretim ve okulöncesi dönemde olmak üzere okula yeni başlayan iki dilli bazı öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklı sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmiştir. Değinilen diğer maddelerin içeriği de bu durumla paralellik göstermektedir. Bunlar iki dilli öğrencilerin kendilerini ifade edememesi, öğrenme güçlükleri yaşaması gibi nedenlerle ilişkilendirilebilir. Özellikle katılımcılardan birinin "ebeveynlerden birinin hiç Türkçe bilmemesi" olarak ifade ettiği husus, Gürcistan'daki iki dilli öğrencilerde karşılaşılan sorunun temel nedeni olarak görülebilir. Bu çerçevede gerek iki dilli öğrenciler gerekse bu öğrencilerin ebeveynleri için çeşitli çalışmaların yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında farklı düzey ya da sınıflarda iki dilli öğrencilerin derse katılım sağlamaması kendilerini yetersiz hissetmelerinden kaynaklı olarak yorumlanabilir. Bunun da onların sınıf içi iletişimlerini olumsuz etkilediği ve psikolojik açıdan öğrenciler üzerinde kalıcı olumsuzluklar yaratabileceği düşünülebilir. Öğretmenler tarafından öğrencilerin kavramları anlayamama durumları ile mecaz, yan anlam gibi soyut dil becerilerinin algılanmasında yaşanan sorunlar da belirtilen diğer hususlardır. Öğretmenlerin yapmış oldukları bu tespitler çerçevesinde Gürcistan'da farklı düzeylerde iki dilli öğrenciler için çalışmaların yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu durum gerek öğrencilerin gerekse ebeveynlerinin dil gelişimi adına kaçınılmaz bir durumdur.

2. Öğretmenlerin iki dilli öğrencilerde karşılaştıkları olumluluğa yönelik tespitlerine bakıldığında farklı dilleri kolayca öğrenebilme, güçlü iletişim becerilerine sahip olma, karşılaştırma yapabilme, çok yönlü olabilme ve kültürler arası etkileşimi sağlayabilme olarak değerlendirildiği görülmektedir. Tüm bu tespitler çerçevesinde iki dilliliğin ileriki aşamalarda öğrenciler için oldukça yararlı bir bilgiye, kavrayışa

olanak sağladığı söylenebilir. Ayrıca iki dilli öğrencilerin ilk aşamada hedef dilde zorlandıkları ve bunun da bir takım olumsuzlukları beraberinde getirdiği görülse de daha sonraki aşamalarda bunun onlar açısından oldukça faydalı bir bilgiye dönüştüğü belirtilebilir. Bu nedenle araştırmacıların özellikle okula yeni başlayan iki dilli öğrencilere yönelik çalışmalar, etkinlikler veya ek dersler yapmaları gerekir. Öğretmenler tarafından iki dilliliğin belirtilen yararlarına bakıldığında bunun araştırmacılar tarafından dile getirilen hususlarla örtüştüğü görülür. Nitekim Andrade (2018: 1) iki dillilerle ilgili yapmış olduğu çalışmada iki dillliğin iletişim becerilerini geliştirdiği, bilişsel düşünmeye katkı sağladığı, okuma, yazma, problem çözme gibi beceri alanlarını geliştirdiğini belirterek bireylerin iki dilde düşünebilme becerilerinin onların eleştirel düşünmelerine daha fazla esneklik kazandırdığını belirtir. Bu çerçevede iki dil bilmek kültür, inanç gibi farklı özelliklere sahip olan bireyleri tanımayı, onlarla ilgili çeşitli okumalar yapmayı sağladığından bunun iki dilli bireylerin tek dilli bireylere oranla daha güçlü iletişim kurmalarına imkan tanıdığı görülür ve böylece onların gerek günlük yaşamlarına gerekse gelecekteki mesleki yaşamlarına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Nitekim Kanada'da 2006'da istihdam oranlarını ortaya koyan bir çalışmanın göstergelerine bakıldığında hem Fransızca hem de İngilizce bilen iki dillilerin sadece İngilizce veya Fransızca konuşanlara göre daha iyi şartlara sahip oldukları tespit edilmiştir (Canadian Council on Learning, 2008: 2). Bu bağlamda bireylerin birden fazla dil bilmeleri onların farklı kültürlerdeki bireylerle iletişim kurup onları tanımalarına ve bakış açılarını çok boyutlu olmalarına imkan sağlar. Bu durumun da onların yaşamlarının her alanında bazı olumlu değişikliklerin oluşmasına katkı sunacağı söylenebilir. İnce'nin (2021) çalışmasında da görüleceği üzere bilişsel gelişimden iletişim becerilerine, dil edinim süreçlerinden farklı kültürleri tanımaya kadar iki dilliliğin bireye sağladığı avantajları oldukça fazladır.

3. Öğretmenler iki dilli öğrenciler için Türkçe ders sürelerinin yeterliliği konusunda farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Onların çoğunluğu ders sürelerinin yeterli olduğunu ifade etmişlerse de okula yeni başlayan ve okul dışında Türkçe öğrenme pratikleri yapamayanlar için bunun yetersiz olduğunu ifade eden öğretmenler de söz konusudur. Bu bağlamda programdaki Türkçe ders saatlerinin yeterli olduğu söylenebilse de Türkçe becerileri yeterince gelişmemiş iki dilli öğrenciler için ek çalışmaların yapılması gerektiği de açıktır.

4. İki dilli öğrencilere ek derslerin yapılıp yapılmaması konusunda katılımcıların bir kısmı yapılması gerektiğini ifade etmişlerse de diğer bir kısmı da buna gerek olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında ek derslere ihtiyaç olmadığını belirten bazı öğretmenler iki dilli öğrencilerin dille ilgili problemlerinin bireysel olarak çalışmakla çözüleceğini ifade etmişlerdir. Bu çerçevede iki dilli öğrencilerin hedef dile dair sorunlarının ve buna yönelik yapılması gerekenlerin ortaya çıkarılması için katılımcıların düzeyleri, sınıfları, ebeveynlerinin Türkçeyi ne ölçüde bildikleri gibi birçok faktörün değerlendirilmesi ve buna göre yapılacakların kararlaştırılması gerekir.

5. Öğretmenler iki dilli öğrencilerde rastlanan olumsuz durumlara ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bunları öğrencinin, öğretmenin ve kurum ya da kuruluşların yapması gerekenler şeklinde farklı kategorilerde değerlendirmek mümkündür. Nitekim öğretmenler iki dilli öğrencilerin Türkçe öğrenme becerilerini geliştirebilmeleri için fazla okuma etkinliği çalışması yapmaları gerektiğini belirtmişler böylece öğrencilerin kendi gayretleri ile sorunu çözebileceklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmen veya kurumdan beklenen hususlar konusunda ise birçok çözüm önerileri saptanmıştır. Bunlar; okul öncesi dönemde dil çalışmaları yapılması gerektiği, kreş ve ebeveynlere yönelik kursların açılması, gezilerin düzenlenmesi, ek ders gibi takviye çalışmaların yapılması, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi adına uygun ortamların oluşturulması, düzeye göre dil becerilerinin tespit edilmesi şeklinde sıralanabilir.

6. Yapılan çalışmanın ana çerçevesini oluşturmasa da iki dilli öğrencilerden bağımsız olarak iki dilli olmayan öğrencilerin de Türkçeyi kullanma becerilerinin belirlenmesi amacına yönelik bir tespit yapılması ihtiyacı duyulmuştur. Bu gereksinim ana dili konuşan öğrencilerin de yurt dışında eğitim görmelerinden ötürü duyulmuştur. Ayrıca iki dilli öğrencilere yönelik yapılan tespitlerin iki dilli olmayan öğrencilerde de ne kadar görüldüğüne yönelik bir bilgiye duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmıştır. Fakat öğretmenlerin tamamı iki dilli olmayan öğrencilerin Türkçeyi iyi bir şekilde bildiklerini veya kullandıklarını ifade etmişlerdir. Fakat kimi zaman yöresel kullanımlar ya da ağız özelliklerinin görüldüğü de belirtilmiştir. Bu çerçevede Gürcistan'da ana dili konuşan öğrencilerin Türkçe kullanımlarına yönelik bazı çalışmaların yapılması gerekebilir. Böylece öğrencilerin İstanbul Türkçesini yazma ve konuşma becerilerinde ne denli kullanabildikleri ve daha çok hangi ağızla Türkçenin kullanıldığı ve bunun sebeplerinin neler olduğu açıklık kazanmış olacaktır. Ayrıca öğretmenlerden birinin *"Başlangıçtaki sorun maksimum 2 yıl içerisinde çözülmektedir."* biçiminde bir ifadesinden özellikle okul öncesi ve birinci sınıftaki öğrencilerin genel olarak Türkçenin kullanımına dair sorunların en fazla iki yıl içinde çözüldüğü çıkarımında bulunulabilir. Bu çerçevede iki dilli olmayan öğrenciler için de belirtilen sınıflarda ek ders ya da etkinlikler yapılabilir.

7. Çalışmada iki dilli öğrencilerin dil becerilerinde karşılaşılan sorun ya da olumsuzluklar konusunda ise öğretmenler farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Buna göre aile ortamında Türkçenin etkin kullanılmaması, ebeveynlerin konuya dair ilgisizlikleri gibi düşünceler öne sürülmüştür. Bu çerçevede Gürcistan'da iki dilli öğrencilerin anne babalara yönelik bilgilendirici sunumlardan onların dil becerilerini geliştirebilecekleri etkinliklere kadar farklı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Öğretmenler; öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yetersizliği, kavramların algılanamayışı, olumsuzu aktarımlar (negatif transfer) gibi sorunların da görüldüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca belirtilen sorunlar çerçevesinde iki dilli öğrencilerde iletişimsizlik ve sosyal becerilerin zayıflığı gibi tespitlerin de öğretmenler tarafından yapıldığı ifade edilmiştir. İki dilli öğrencilerde görülen olumsuzluklara yönelik tüm bu tespitler konunun oldukça karmaşık bir yapı arz ettiğini de göstermektedir. Saptanan hususların çözümüne dair yapılacakların belirlenmesinde iki dilli öğrencilerin iki dillilik boyutlarının tespiti yapılmalı ve baskın dilin hedef dil üzerindeki etkisi, öğrenenin yaşı, dil edinme sırası veya bağlamı gibi pek çok hususta ayrıntılı bir değerlendirme yapılarak sorunun çözümüne odaklanılmalıdır. Örneğin öğretmenlerin belirtmiş oldukları olumsuz transfer konusu daha çok geç iki dilli bireylerde görülen bir durumdur. Bu iki dillilikte birey 6 - 7 yaşından sonra ikinci bir dil edinmeye başladığında olumlu ya da olumsuz aktarma gibi durumlarla karşılaşır. Nitekim geç iki dillilerde birinci dil ikinci dile oranla baskın olabilmektedir. Dolayısıyla zihinde iki dil arasındaki kontrolün tam olarak sağlanamaması öğrencinin daha tutuk kalmasına neden olabilmektedir (Süverdem ve Ertek, 2020; Pelham ve Abrams, 2014; Slobin, 1996; Hoffmann, 1991; Lai, etc., 2014). Bu bağlamda sorun olarak belirtilen bir durumun iki dilliğin boyutlarından biri olan geç iki dillilik üzerinden açıklanmasından hareketle iki dilliliğe yönelik bütün sorunların iki dilliliğin boyutları özelinde değerlendirilmesi gerekecektir. Bu çerçevede uygulamanın yapıldığı okulda iki dilli öğrencilere yönelik araştırmaların yapılıp bunların boyutlarının belirlenmesi gerekmektedir. Böylece sorunların çözümü de kolaylaşacaktır.

8. Öğretmenlere sorulan bir diğer soru ise iki dilli öğrencilerin bildikleri dilleri karışık olarak kullanıp kullanmadıklarına yöneliktir. Bu bağlamda öğretmenlerin yarısı böyle bir durumla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında öğretmenin branşından öğrencilerin düzey ve sınıfına kadar farklı etkenlerin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla buna dair net bir sonucun alınabilmesi için de aynı merkezde iki dilli öğrencilere yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Böylece hangi sınıf ve düzeyde ne tür bir olumsuzluk görüldüğü daha sağlıklı değerlendirilebilir. Bunun yanında öğretmenlerin yarısı da iki dilli öğrencilerin bildikleri dilleri karıştırdıklarını ifade etmişlerdir. Buna

gerekçe olarak da konuşulan dillere hâkim olamama, olumsuz aktarım yapma, iyi bildikleri dille eksiklikleri tamamlama biçiminde görüşler öne sürülmüştür. Son olarak "nadiren" ifadesini kullanan öğretmenler de söz konusudur. Bu durumun tespit edilmesinde sınıf, yaş, ebeveynlerin Türkçe düzeyi gibi birçok faktörün etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenler tarafından tespit edilen olumsuzluklara bakıldığında öğrencilerin öğrendiği ikinci dile tam anlamıyla hâkim olamaması ve aktarmalar yapabilmesi, iki dillilikte kod değiştirme olarak tanımlanan bir engeldir. Andrade (2018: 1) kod değiştirmeyi bir cümle veya kelime içinde bir dilden diğerine geçebilme yeteneği olarak açıklar ve bunun nedeni olarak da ana dil ile ikinci dil arasında bireyin zihninin bir karışıklık yaşaması olarak ifade eder. Dolayısıyla öğrencilerin iki dil arasındaki geçişleri düzenli yapamaması bazı karışıklıklara neden olduğu ve bu durumun çeşitli beceri alanlarında birtakım olumsuzlukları görünür kıldığı söylenebilir.

9. İki dilli öğrencilerin hangi dil becerilerine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin çoğunluğu tüm beceri alanlarında çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Fakat özellikle konuşma becerisi üzerinde öğretmenlerin durdukları görülmüştür. Bu husus Thornbury'nin (2005) "ana dili konuşurları, yabancı dil konuşurları ile ilgili olarak, yanlış vurgu ve tonlamanın, anlaşılmanın önündeki en büyük engel olduğu" düşüncesini de desteklemektedir (akt. Keser, 2018: 18). Kara da (2010: 684) birçok yabancının ana dillerinde olmayan sesleri çıkarmakta zorlandıklarını veya kimi sesleri birbirleriyle karıştırdıklarını belirtir. Dolayısıyla konuşma becerisine ilişkin sözcüklerin sesletimi başta olmak üzere birçok alanda, öğrencilerin kendilerini ifade ederken öğretmenlerin de onları anlamaya çalışırken zorlandıkları söylenebilir. Bu bağlamda konuşma becerisi üzerinde daha çok durularak iki dilli öğrencilere yönelik Türkçe öğretimine dair etkinlikler yapılabilir.

10. Öğretmenler iki dilli öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri alanları ve bunun nedenleri konusunda ise farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Özellikle konuşma becerisi konusunda "ü, ş, ç" seslerinin telaffuzu konusunda öğrencilerin zorlandıkları belirtilmiştir. Bu konuda öğrencilerin ana dillerinin ve düzeylerinin tespitiyle konunun daha iyi anlaşılabileceği düşünülmektedir. Örneğin Gürcü alfabesinde "ü, ö, ı" ünlüleri bulunmamaktadır. Fakat buna rağmen telaffuzda "ı" sesinin kullanıldığı görülse de "ü ve "ö" sesleri için aynı şey söz konusu değildir. Bu çerçevede öğretmenler tarafından telaffuza yönelik belirtilen olumsuzlukların nedenleri üzerinde doğru bir tespit yapabilmek için öğrencilerin ana dillerinin ne olduğu, hedef dilde hangi düzeyde bulundukları ve ne tür bir telaffuz sorunu yaşadıklarının tespit edilip ona göre yapılacak çalışmaların düzenlenmesine gidilmelidir. Nitekim bu çalışmadan elde edilen verilerden hemen sonra öğrencilere ve ebeveynlere yönelik çalışmalara da başlanmıştır. Okuma becerisi konusunda ise okuduğunu anlayamama, sözcük dağarcıklarının yetersizliği biçiminde tespitler yapıldığı gibi dinleme ve yazma becerilerinde de öğrencilerin zorlandıkları ifade edilmiştir. Dolayısıyla tüm beceri alanlarına ilişkin ayrıntılı çalışmaların yapılması gerekmektedir.

11. Öğretmenler iki dilli öğrencilerin en çok başarılı oldukları dil becerilerinin iletişim, konuşma ve okuma olduğunu ifade etmişlerdir. Bu tespit için denilebilir ki iki dilli öğrenciler hedef dili iyi öğrendikten sonra diğer öğrencilere göre bazı alanlarda daha başarılı olabilmektedir. Bunun da onların iletişim becerileriyle doğrudan gözlemlenebildiği öngörülmektedir. Skibba (2018) tarafından tek dillilerle iki dilliler arasında farklılığı ortaya koyma adına yapılan bilişsel bir çalışmada tek dillilere oranla iki dillilerde, prefrontal ve parietal kortekste daha fazla hücre gövdesi olduğu bilimsel olarak tespit edilmiştir. Ayrıca iki dillilerde nöronlar arasındaki bağlantıya etki eden bir maddenin olduğu bunun da iletilerin sinir ağları arasında beyde hızlı ve verimli bir şekilde iletilmesini sağladığını saptar. Bu çerçevede iki dilli bireylerde bilişsel olarak gelişen bir durumun onların günlük hayatta başkalarıyla kurdukları iletişime de katkı sağladığı söylenebilir.

12. Çalışmada iki dilli öğrencilerden bağımsız olarak Gürcistan'da Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında görülen sorun ya da eksikliklere yönelik öğretmenlerin görüşlerine de başvurulmuştur. Bu çerçevede öğretmenlerin çoğunluğu herhangi bir sorunun olmadığını belirtmişlerdir. Fakat bazı öğretmenler ortak sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerle dil konusunda ek çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bir diğer olumsuzluğun da kurumsallaşmanın henüz gerçekleşmediği biçiminde öne sürüldüğü tespit edilmiştir. 2016 yılında ve yurt dışında kurulan bir okulla ilgili bazı eksikliklerin yaşanabileceğini doğal karşılansa da eleştirilerin tespitiyle yaşanan aksaklıkların da çözümü kolaylaşacaktır. Bu nedenle okula yönelik olarak aksaklık/eksikliklerin belirlenmesi için de öğretmen, öğrenci ve velilerden görüş alınması faydalı olacaktır. Yıldız'ın (2012) Almanya'da yaşayan Türklerle ilgili veli, öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapmış olduğu çalışmada görüleceği üzere Türkçe öğretimine yönelik bakış açılarının farklılığı sorunların tespiti ve ortaya konulacak önerilerde de çeşitlilik oluşturabilmektedir.

13. Yapılan araştırmada bir önceki soruyla ilişkili olarak Gürcistan'da Türk vatandaşlarına yönelik olarak Türkçe ve Türk kültürünün daha verimli aktarımını geliştirebilmek için ne tür önerilerin olabileceği de öğretmenlere sorulmuştur. Buna gore çoğunlukla kültürel çalışmalar yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Gürcü okullarıyla etkileşimlerin sağlanması, kreş açılması, profesyonel tanıtımlar yapılması, okula yabancı öğrencilerin alınması, ödüllü yarışmalar düzenlenmesi, ortak sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerin arttırılması ve Türk Kültür Merkezi gibi bir kurumun sürekli kültürel etkinlikler düzenlemesi şeklinde görüşler öne sürülmüştür.

Kaynakça

Abukan, M. (2021). Ana dili Türkçe olan öğreticilerin görüşlerine göre Gürcistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. SSD Journal International Conference on Social Sciences and Humanities. ss. 73-85. Ankara.

Aksan, D. (1998). Her Yönüyle Dil - Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: TDK Yayınları.

Altıparmak Yılmaz, H. M. (2020). Avustralya'da yaşayan Türklerin dil görünümlerinin iki dillilik bağlamında incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Andrade, A. (2018). Bilingualism in the education of adolescents. https://www.csustan.edu/sites/default/files/groups/University%20Honors%20Program/Journals_two/28_andrade.pdf. [Erişim Tarihi: 20.07.2021].

APA Psikoloji Sözlüğü (2021). *Multilingualism*. American Psychological Association. https://dictionary.apa.org/multilingualism. [Erişim Tarihi: 25.10.2021].

Avrupa Birliği Konseyi (2005). A new framework strategy for multilingualism. COM (2005) 596, Brussels.

Bican, G. (2014). I. Uluslararası Avrupa'da iki dilli Türklerin ana dili eğitimi çalıştayı. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks,* 6(1), 317-320.

Bloomfield, L. (1935). Language. London: Allen & Unwin Ltd Publishers, pp.55-56.

Canadian Council on Learning. (2008). Parlez-vous français? The advantages of bilingualism in Canada. http://en.copian.ca/library/research/ccl/bilingualism/bilingualism.pdf. [Erişim Tarihi: 21. 07. 2021].

Çakır, M. (2016). Çok kültürlü ortamlardaki çocuklara Türkçe öğretimi ve bireysel iki dillilik. III. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 67-103. https://www.academia.edu/. [Erişim Tarihi: 25.10.2021].

Güncel Türkçe Sözlük. (2021). TDK Yay., Ankara. https://sozluk.gov.tr/. [Erişim Tarihi: 15.06.2021].

Güzel, A. (2010). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi. Ankara: Öncü Kitap.

Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (2000). Bilinguality and Bilingualism. (2nd ed.). Cambridge University Press.

Hoffmann, C. (1991). An Introduction to Bilingualism, New York: Longman.

İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). Dilbilim Sözlüğü. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

İnce, B. (2021). İkidilliliğin avantajları ve dezavantajları. İ. Güleç, B. İnce, H. N. Demiriz (Ed.), *İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi* içinde (1.baskı), ss. 429-442. İstanbul: Kesit Yayınları.

Jasone, C. and Genesee, F. (1998). Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education. (eds.), Clevedon, England: Multilingual Matters.

Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661- 696.

Keser, S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmede karşılaşılan güçlükler. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Laı, T. V.; Rodrıguez, G. G.; Narasımhan, B. (2014). Thinking for speaking in early and late bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 139-152.

Vardar, B. (2002). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Multilingual.

Pelham, S. D., & Abrams, L. (2014). Cognitive advantages and disadvantages in early and late bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 40*(2), 313-325.

Skibba, R. (2018). How a second language can boost the brain. https://knowablemagazine.org/article/mind/2018/how-second-language-can-boost-brain. [Erişim Tarihi: 27.07.2021].

Slobin, D. I. (1996). "From 'thought and language' to 'thinking for speaking,'" in *Rethinking Linguistic Relativity*, eds J. J. Gumperz and S. C. Levinson (Cambridge, UK: Cambridge University Press), 70-96.

Süverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207. https://research.pomona.edu/lise-abrams/files/2018/08/pelham_abrams_14.pdf. [Erişim Tarihi: 23.10.2021].

Thornbury, S. (2005). How to Teach Speaking. Pearson.

Tucker, G. R. (1999). A Global perspective on bilingualism and bilingual education. Carnegie Mellon University. https://cal.org./. [Erişim Tarihi: 23.10.2021].

Wang, H. L. (2021). *Definitions of Bilingualism and their Applications to the Japanese Society*. *https://core.ac.uk/download/pdf/230948509.pdf*. [Erişim Tarihi: 15.06.2021].

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, C. (2012) Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği). Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

58- Investigation of contemporary instruction modes in EFL teaching: blended learning & flipped classroom

Zafer ÜSTÜNBAŞ[1]

Ömer Faruk İPEK[2]

APA: Üstünbaş, Z.; İpek, Ö. F. (2021). Investigation of contemporary instruction modes in EFL teaching: blended learning & flipped classroom. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 987-998. DOI: 10.29000/rumelide.1037414.

Abstract

Teaching English as a Foreign Language (EFL) has undergone theoretical and practical changes during decades depending on the conditions of the era. Changing circumstances have caused different approaches to emerge. With the introduction of the internet into social life and the area of education, different technological infrastructures have been created and put into practice in schools. While IT (Information Technology) once was only taught as a course at schools, even the courses themselves are now being provided through the Internet and the technological infrastructures it presents. Technological advances in recent decades have modernized EFL teaching accordingly. Technology has been benefited to assist the teaching and learning process and specially to deliver the information in different modes. As a more recent development, with widely implemented distance education after the COVID-19 pandemic broke out in the beginning of 2020, which affected the whole education system and settings, the need for emphasizing and investigating contemporary educational models and approaches for EFL classes has become a necessity. Therefore, in this conceptual study, we aimed to discuss blended learning and flipped classroom theoretically as contemporary approaches that are used in EFL classrooms. Specifically, we discussed the hegemony of technology, blended learning and flipped classroom in English language classrooms by investigating the recent studies and the literature on these concepts. The literature has revealed that these contemporary instruction modes which have increasingly been investigated are highly advantageous and useful for both teachers and students. In this conceptual study, it has been concluded that blended learning and flipped classroom are effective in increasing students' academic performances and motivation. It has also been found that they can lead students to have positive attitudes towards learning English.

Keywords: blended learning, EFL, flipped classroom, instruction modes

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde çağdaş öğretim türleri: harmanlanmış öğrenme & ters-yüz sınıf

Öz

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi (EFL), çağın koşullarına bağlı olarak on yıllar boyunca teorik ve pratik değişikliklere uğramıştır. Değişen koşullar farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. İnternetin sosyal hayata ve eğitim alanına girmesiyle okullarda farklı teknolojik altyapılar oluşturulmuş ve uygulamaya konulmuştur. BT (Bilgi Teknolojileri) bir zamanlar sadece okullarda

[1] Öğr. Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Hazırlık Bölümü (Bolu, Türkiye), zaferustunbas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2687-4892 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1037414]

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Hazırlık Bölümü (Bolu, Türkiye), theipekk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1921-3332

ders olarak okutulsa da, günümüzde derslerin kendileri bile artık internet ve sunduğu teknolojik altyapılar aracılığıyla sağlanmaktadır. Son yıllardaki teknolojik gelişmeler Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimini bu doğrultuda modern hale getirmiştir. Öğretim ve öğrenme sürecine yardımcı olmak ve özellikle bilgileri farklı modlarda sunmak için teknolojiden yararlanılmıştır. Daha yakın bir gelişme olarak, 2020'nin başında ortaya çıkan ve tüm eğitim sistemini ve uygulamalarını etkileyen COVID-19 salgını sonrasında uzaktan eğitimin yaygın olarak uygulanması ile EFL sınıflarında çağdaş eğitim modellerinin ve yaklaşımlarının öneminin vurgulanması ve araştırılması ihtiyacı bir gereklilik haline gelmiştir. Bu nedenle bu kavramsal çalışmada, EFL sınıflarında kullanılan çağdaş yaklaşımlar olan *harmanlanmış öğrenme* ve *ters-yüz sınıf* modellerini teorik olarak tartışmayı amaçladık. Özellikle yakın zamandaki çalışmaları ve bu kavramlarla ilgili literatürü araştırarak İngilizce sınıflarındaki teknoloji hegemonyasını, *harmanlanmış öğrenme* ve *ters-yüz sınıf* modellerini tartıştık. Alanyazın, giderek daha fazla araştırılan bu çağdaş öğretim türlerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler için son derece faydalı ve kullanışlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kavramsal çalışmada *harmanlanmış öğrenme* ve *ters-yüz sınıf* modellerinin öğrencilerin akademik performanslarını ve motivasyonlarını artırmada etkili oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutumlar sergilemelerine yol açabilecekleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: harmanlanmış öğrenme, Yabancı Dil Olarak İngilizce, ters-yüz sınıf, öğretim türleri

Introduction

Many approaches and methods have been utilized in English Language Teaching (ELT) so far with the changing opportunities and requirements of the decades. The focus, for instance, was to teach English as quick as possible with frequent mechanical drills in Audio Lingual Method (ALM) in the beginning of the 20th century, which was based on the behaviorist theory. ALM, which is known as one of the preceding methods in ELT, was a popular approach then due to the requirements and opportunities of the era. That behaviorist and mechanical approach was replaced by communicative and student-centered ones in time towards the end of the 20th century. Communicative language teaching, which focused on learning in cooperation, utilization of technological tools etc., was the overwhelming approach in language pedagogy (Pardede, 2020). Students have become the center of foreign language classes, and classes have been transformed into more communicative enabling frequent student interactions. Fast-growing technology has also brought concomitant developments to language teaching such as contemporary methods and new educational tools. The term of information and communication technology (ICT) has become important for language teaching. In general, ICTs have brought about profound changes in the education system (Paudel, 2021). ICT tools have been remarkably integrated with language classes, especially in the ELT classes in the 21st century.

In particular, from the beginning of 2020, all instructional designs of education have been affected. In an education system that has evolved from traditional face-to-face education to distance education applications where technology infrastructure is used, the integration of technology into schools and the realization of theoretical and practical information and data related to this are very important. In order to make English teaching effective and target-oriented, and to combine the latest opportunities and necessities of the era with language teaching, contemporary approaches must be implemented in teaching English. For this reason, upon the importance of it, taking all above-mentioned ideas into consideration, this article will present relevant information about contemporary approaches used in EFL

teaching such as blended learning and flipped classroom, which needs to be emphasized particularly in this technology era.

The hegemony of technology in EFL classes

The integration of technology which has basically started with computers, overhead projectors, television, videocassettes has continued with the Internet, interactive white boards, projections, audiobooks, online educational tools, smartphones etc. Like in every field, technology has become indispensable for language teaching and learning due to its positive effects for every stakeholder of education ranging from teachers to parents and contemporary concerns. The integration of ICT tools into language classes has become inevitable since learners have turned into a ''...frequent technology users starting from a very early age'' (Papadima-Sophocleous, Gianniskas & Kakoulli-Constantinou, 2014, p. 297) In time, learning habits and learners' attitudes of learning English have undergone changes as a result of the changed learner traits. Since the new generation of learners are digital natives, it requires language teachers to make the best use of ICT in language classes (Bijeikienė, Raţinskienė & Zutkienė, 2011). As Hol and Aydın (2020) puts it, ''computer games, emails, the Internet, cell phones and instant messaging services have become an essential part of their lives'' (p. 39). In this context, disregarding technology in language classes will be an outdated attitude and against the digital natives. According to Tucker (2012), today's skills and knowledge which need to be mastered differ from those of decades ago, maybe even from a close date. She has also added that teaching these skills to learners becomes easier with the integration of technology by teachers, which allows learners to collaborate and cooperate. Thereby, utilization of technology in education and EFL classes indeed has become critically important.

The development of ICT and increasing need for the integration of it in language classes has brought along some other changes in certain areas such as teaching methods, access to the information, learners' study habits etc. These changes have led way to different contemporary approaches to conceptualize such as computer-assisted language learning (CALL), blended learning (BL), flipped classroom (FC), online learning, mobile-assisted language learning (MALL), which have widely been used in teaching English so far. These contemporary methods have been utilized actively in many areas ranging from business to education, but their use in language teaching is of utmost importance. Especially, blended learning and flipped classroom are significant concepts for EFL area as being directly linked to teaching and learning. It is obvious that these disciplines are employed widely by EFL teachers in English classes all around the world, and they have had positive effects on language teaching.

Defining and reviewing blended learning approach

Blended learning is a contemporary approach to teaching and learning which basically corresponds to combining technology and traditional practices of education. There is no compromised definition of it as the scholars have approached this term with various perspectives and used different terms for the definition. Broadly, Graham (2006) defines it as combining ''...face-to-face instruction with computer-mediated instruction'' (p. 5). Graham discusses this term with historical approach, asserting that these are two historically distinct types of teaching and learning. According to Whitelock and Jelfs (2003, as cited in Oliver & Trigwell, 2005), blended learning is ''the integrated combination of traditional learning with web-based online approaches'' (p. 17), which is a broad interpretation. Another definition of BL is by Leakey and Ranchoux (2006) defining it as;

> Blended learning in CALL is the adaptation in a local context of previous CALL and non-CALL pedagogies into an integrated program of language teaching and learning drawing on different mixes of media and delivery to produce an optimum mix that addresses the unique needs and demands of that context. (p.358)

What meant by ''non-CALL pedagogies" in the definition above points to the practices of traditional teaching in which CALL approach is not benefited. In other words, the definition refers to integrating CALL-based technology into traditional teaching. Also, Tucker (2012) has described blended learning as the integration of face-to-face education with online teaching. On the other hand, Sharma (2010) has approached this concept with a broader perspective defining as combining face-to-face education with ''appropriate use of technology" (Sharma & Barret, 2007, p. 7, as cited in Sharma, 2010, p. 457). Restricting the use of technology into only online resources excludes other tools related to computers, which, in turn, narrows down the concept of blending into only one form. However, blended learning could include both online and offline applications. BL is also interpreted as combining e-learning with traditional education. Oliver and Trigwell (2005) evaluates the term 'e-learning' as too broad and unclear since anything could be included in that. Littlejohn and Pegler (2007) have defined e-learning as ''the process of learning and teaching using computers and other associated technologies, particularly through use of the internet" (p. 17). Drawing upon this explanation, it could be said that e-learning focuses on using computer-related technologies in learning and teaching. Therefore, blended learning could broadly be defined as integrating web-based ICT with face-to-face education. Nakayama, Mutsuura and Yamamoto (2016) have given a similar description stating ''...blended learning, which consists of face-to-face sessions and learning materials that are supported by information communication technologies (ICT)..." (p. 43). BL can be illustrated as adding any forms of dairy products such as milk, powder, cream etc. into the cup of coffee. The coffee itself represents face-to-face education, and the topping-up accounts for ICT tools. What is produced at the end as 'milk coffee' could be envisioned as blended learning. (see figure 1 for a sample illustration of blended learning).

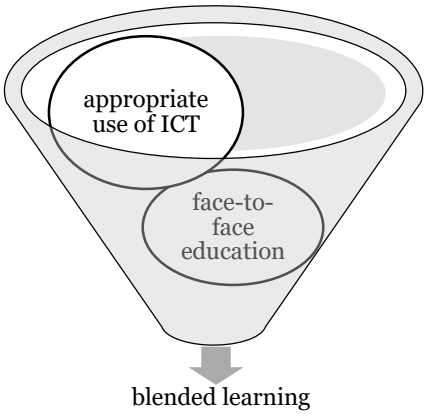


Figure 1. Sample illustration of blended learning

The related literature shows that blended learning has various definitions, and there is no consensus on it. Driscoll (2002) has mentioned about this ambiguity stating that "...blended learning means different things to different people" (p. 1). However, it could be referred that majority of the definitions include the use of computer and similar technologies with face-to-face education. Blended learning mode includes online and offline delivery of information. Although there are slight differences between the current definitions of blended learning, what really matters is its implementation, outcomes, and perceptions in teaching English.

Especially in the 21st century, being exposed to authentic materials has become critical for the acquisition of language skills. Prior to the technology era and contemporary approaches in ELT world, the chance to find various authentic materials or deliver the course content in different modes was limited. The process of teaching and learning mostly took place only at schools as opposed to today. Contrary to blended learning or computer-assisted language learning, traditional face-to-face classes limit the learners' opportunities to learn in self-regulated or individualized ways. Teaching in these classes was performed in only one way in which the teacher presented the course content in front of the classroom, and the stages of teaching such as presentation, practice and production were tried to be performed during the class times without or with only little assistance of ICT. However, blended learning has diversified the modes of delivering and accessing to information in time. Students have started having the opportunity to study or practice the course content out of the class as well by means of personalized computers at home. Also, teaching has sometimes been moved from the during-class stage to the prior class through online platforms, which is another teaching mode that will be discussed later. Learning environment has changed remarkably from past to present, and it will continue changing for better in the future. Graham (2006) illustrates this change in teaching modes with a well-explained diagram. (see figure 2 for the above-mentioned illustration for the transformation in teaching modes historically.

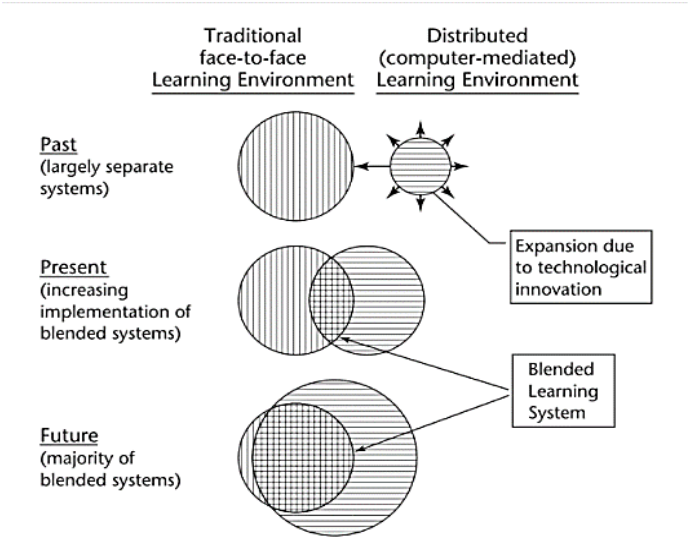


Figure 2. Graham's (2006) interpretation of the change in blended learning system over time (p. 6).

As seen in the figure, although there have been technological advances in time, their integration into face-to-face education have not happened immediately. The diagram shows that what we have at present is a well-balanced integration of face-to-face and computer-assisted education. In the future, ICT will probably take a considerable part of the classes, which means that blended learning will be a critical approach, especially for teaching or learning a foreign language because of global and language issues. Blended learning will perhaps be a standard approach in the future, and we will quit using the term *blended* exclusively (Cleveland-Innes & Wilton, 2018).

Implementation of blended learning in EFL teaching

Blended learning is a beneficial and an advantageous method especially for language teaching. It provides benefits for both teachers and learners. As it is a popular contemporary approach in language teaching, researchers have put emphasis on investigating the effectiveness of it in teaching and learning

and learners' perceptions/attitudes towards it. As for EFL teaching, there have been various studies in the literature investigating the use of blended learning in teaching of the language skills and sub-skills (eg., for listening: Caruso, Colombi & Tebbit, 2017; Tran & Ma, 2021; for speaking: Wang, 2020; for reading: Bataineh & Mayyas, 2017; for writing: Challob, Bakar & Latif, 2016; for grammar: Al-Bataineh, Banikalef & Albashtawi, 2019; for vocabulary: Ebadi & Ghuchi, 2018). Majority of the studies have resulted that blended learning has positive effects on learners' performances in the related skills. Besides, researchers have also investigated the perceptions or attitudes of learners who have had an experience in blended learning (eg., Al-Bataineh, Banikalef & Albashtawi, 2019; Ebadi & Ghuchi, 2018; Erdem & Kibar, 2014; İstifci, 2017; Rianto, 2020; Wang, Chen, Tai & Zhang, 2019). It has also emerged in these studies that the learners have positive attitudes towards blended learning. They have found blended learning experience useful and practical.

In the study conducted by Caruso et al. (2017), the researchers have investigated the effects of blended learning on the learners' listening skill in Italian. Instead of face-to-face mode, the students had online listening quizzes in which they could have the chance to do the tasks in quizzes through multiple access enabling them to study in a flexible way. Majority of the students have found these online quizzes fun, motivating and practical. They reported in the study that they have liked the idea of being able to listen to the tracks more than once. Most of them completed the tasks, and they reported that online quizzes helped them improve their listening skill and proficiency in Italian. In another study, Tran & Ma (2021) have investigated the students' perceptions towards the effects of online formative assessment in listening on their related skills. The study took place at a Vietnamese university, and the study group comprised of 60 students whose major was English. According to the results of the questionnaire and interviews, online learning provided the participants with a valuable experience with varied online sources and offered an adaptable and individualized learning. It also emerged that it provided the students with opportunities to practice their listening skill effectively. In general, these studies show that the Internet, which is an ICT tool, is a good source for delivery of information for listening skill in English especially because of providing authenticity, individualized learning, flexibility, variety, time and cost saving.

In another study, Wang (2020) conducted an experimental study to investigate the effects on blended learning on Taiwanese students' speaking skill in English. 136 participants were divided into three groups according to their proficiency level depending on the placement test. Along with the face-to-face classes, the participants needed to take 12 online conversation courses which they could attend autonomously and in a flexible way. Although there was no control group, post-test scores showed that online classes considerably increased the students' conversational skill as assessed by three experienced instructors. As for reading skill, Bataineh and Mayyas (2017) performed a study to investigate the effects of teaching through blended learning with Moodle system. The results of the quasi-experimental study showed that the experimental group having blended mode of instruction through Moodle system outperformed those in control group with only face-to-face instruction in reading techniques such as scanning, skimming etc.. As for writing skill, Challob et al., (2016) have conducted a qualitative study on the use of BL in collaborative writing in EFL. 12 participants took part in the study. Apart from face-to-face instruction, they also had online instruction in class blog and discussion panel for 13 weeks. BL was reported to have helped to reduce the participants writing anxiety and increased their writing performances.

The implementation of blended mode of instruction in teaching English bears importance for both EFL teachers and learners. The Internet especially offers a wide variety of options in delivering the

instruction and supporting teaching and learning. Students can be assessed, assigned, supported online in blended learning. Besides, computers or related technology could also be utilized during the class in face-to-face mode of instruction. ICT tools could be benefited during the class. For instance, Web 2.0 and mobile language applications are useful tools to assist language skills, and they have been widely used in EFL classes so far. Studies have found that they have positive effects on teaching/learning English (eg., Chaikovska & Zbaravska, 2020; Gharehblagh & Nasri, 2020; Ghorbani & Ebadi, 2020; Korkmaz & Öz, 2021; Osifo, 2019; Sato, Murase & Burden, 2020). Especially, mobile-assisted language learning enables students to work individually at their own pace, and collaboratively with their peers. They could also be used as a warm-up and icebreakers in that they help to motivate and engage students.

In fact, blended learning is an umbrella term which includes different types of teaching or implementations one of which is flipped classroom. It is also a common and effective method in EFL teaching. In the next part, flipped classroom will be discussed.

The ratio behind flipped classroom

Flipped classroom, which is a modern and popular method in education, is a version of blended learning. It is basically defined as ''that which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class'' (Bergmann & Sams, 2012, p. 13). It is simply described as ''school work at home and homework at school'' (Flipped Learning Network, 2014). In a traditional face-to-face class, students are taught and instructed in the classroom, and they are assigned for practice at home. However, in flipped classroom model, which is also known as 'inverted classroom' (İyitoğlu & Erişen, 2017), the teaching is flipped by moving the teaching stage from during-class into prior-class and moving practice from after-class into during-class stage, so students and teachers function reversely in a flipped classroom. Contrary to a traditional classroom, students have the instructions about the subject matter which is presented via an online platform in different forms such as presentations, videos, audios etc. Class time is allocated for practice, consolidation, interactions, group works, collaboration, which all require students' active engagement in learning. Flipped classroom also enables students to get an individualized education suitable for their individual needs (Bergmann & Sams, 2012) as they study the course content at their own pace at home before the class. Also, the variety of flipped resources in forms of presentations, audios, videos, websites, articles enable students to have appropriate contents that suit their own type of intelligence. Although flipped learning simply accounts for inverted way of teaching, there are important factors for a classroom to be flipped. Flipped Learning Network (2014) have explained these important components of flipped classroom by dividing it into four pillars as follows:

F – Flexible Environment

L – Learning Culture

I – Intentional Content

P – Professional Educators

As could be seen from the anagram, flipped classroom is not only a simple and coincidental practice; instead, it is a systematic approach. Another interpretation of the term has been presented by Alsowat (2016) explaining the important components of flipped classroom as: (1) cooperation, (2) student-

centeredness, (3) elaborated learning environments, (4) time for preparation and (5) administrative support. These factors lead to a precise flipped classroom experience to emerge.

Flipped classroom is a widespread method used in foreign language teaching with a view to its advantages and positive effects for both teachers and students. The idea of flipping was brought up by two teachers named Jonathon Bergmann and Aaron Sams who first started to record their Chemistry classes for absent students to keep up with, and they uploaded these recordings to a website after the class. Then they came up with the idea of flipping the classroom by delivering the instruction to the students prior to the class, thus, allocating more time to facilitate, guide and support them during the class. This idea was also favored by the students. Since then, flipped classroom has been a practical and useful method to be used in all subjects in education.

One of the areas that draw on flipped classroom considerably is EFL teaching. As it is a contemporary and useful method, and it also has important advantages, EFL teachers utilize it in English classes. As learning a foreign language is challenging and demanding in terms of effort and time, flipped classroom stands out as a gap-filling solution for teaching/learning process. Researchers have conducted studies on the use of flipped classroom in EFL teaching, and they have addressed a number of advantages and recommendations, which will be discussed in the next part.

Examining and analyzing research on the implementation of flipped classroom in EFL

As English is a *lingua franca*, which accounts for ''any lingual medium of communication between people of different mother tongues'' (Samarin, 1987, p. 371), the necessity of speaking it has gained more importance day by day. Knowing English has turned out to have survival importance especially for teenagers who spend a plenty of time with their technological gadgets and the Net (İyitoğlu & Erişen, 2017). The number of speakers of English as a foreign language has increased in the 21st century along with the changing world and developing technology. Computers, the Internet, smartphones, and tablet computers have made it easier to access and be exposed to English at home. Apart from this, as the world population increases, classrooms have become more crowded. Under this condition, it becomes challenging for English teachers to teach to a crowded class, interact with each student. It is hard to allocate enough time for presenting information, practice, production during a face-to-face class at schools. Introducing the subject matter covers a plenty of time during a class hour and does not leave enough time for practice, interaction, discussion etc. Also, teaching of language skills of English necessities various methods, techniques and implementations, which could all need time. Taking these concerns into consideration, adopting a flipped classroom method can facilitate abovementioned drawbacks in English language teaching.

One of the areas in which flipped classroom has been widely employed is EFL teaching. As English is the most-widely spoken foreign language in the world, teaching this language requires EFL teachers and curriculum planners to have bonds with international community and track the latest developments in terms of teaching methodology. In this context, flipped classroom stands as a contemporary and advantageous method for teaching English. It has been implemented in listening, speaking, reading and writing, grammar and vocabulary classes, and it has positively affected the students' language performances and perceptions. There are a number of studies having been conducted by the researchers on the use of flipped classroom in EFL context in the literature.

As for reading skill, Abaeinan and Samadi (2016) conducted a study on the effects of flipped instruction on students' reading performances. They divided the participants into two groups as experimental and control groups, and the former received a 10-week flipped instruction through video lectures on reading techniques. At the end of the treatment, the flipped group were seen to outperform those in control groups in using comprehension techniques and participating the class discussions. On the other hand, Al-Naabi and Alshrumaimeri (2020) performed a quasi-experimental study to investigate the effects of flipped grammar instruction that was delivered through videos in Edmodo on the students' grammar performances. The results indicated that the experimental group with flipped instruction performed better in post-test than those in control group. The students were also seen to have positive attitudes towards flipped classroom experience. As for listening skill, Etemadfar, Soozandehvar and Namaziandost (2020) conducted a quasi-experimental study with 40 participants on the related skill. The students in the experimental group were exposed to audios and videos prior to the class, and they were asked to discuss about the topic with their group mates. As they came to the class with a preparation, they performed better in the listening comprehension questions in the classroom. The results showed a significant difference between the scores of experimental and control groups as in favor of the former. Ekmekçi (2017), on the other hand, performed a quasi-experimental study on the relationship between flipped classroom model and the students' performances on writing skill. In the study, the experimental group got flipped instruction on writing different types of paragraphs through Edmodo for fifteen weeks. The results of the study showed that the flipped group performed better in composing paragraphs and in-class tasks when compared to those in non-flipped groups. Another study conducted by Wu, Hsieh and Yang (2017) showed that flipped instruction in speaking enhanced the students' performances on storytelling, class discussion, group works in flipped group remarkably. Overall, flipped classroom provides a variety of advantages for EFL teaching although having a few possible drawbacks (see table 1) as follows:

Advantages of Flipped Classroom	**Disadvantages of Flipped Classroom**
It offers an individualized learning. It allows learners to develop study skills. It enables a constant access to the course content. It enables to allocate more time for practice and interactions during a class. It motivates students. It is time saving.	It causes teachers to have an extra workload in preparing the flipped content. It requires to have computers and the Internet to be able to access the flipped content.

Table 1. Advantages and disadvantages of flipped classroom

Overall studies above indicate that flipped classroom has been found an effective method to enhance the students' academic performances and in skills of English. Flipped learning also helps EFL learners develop study skills, learning strategies, autonomy, and critical thinking.

Conclusion

Contemporary conditions have led to radical changes in teaching. With the effect of developing technology, the integration of ICT tools into traditional classes has become inevitable. Like in every field, computers and related technology have considerably changed teaching methods by leading to modern approaches to come out since they first appeared. The approaches such as blended learning, flipped

classroom have diversified the ways of delivering the information with the integration of online mode, which, in turn, has brought considerable advantages to teaching. Teachers have benefited these contemporary approaches, especially in EFL teaching since they are appropriate methods for teaching a foreign language.

English is a widely spoken foreign language which is taught to millions of learners in all stages of formal education all over the world. In this respect, teaching of it requires competency and careful planning. EFL teachers and curriculum planners must know about the latest developments regarding EFL teaching in the world. The increase in the world population and the demand for learning English has led to crowded classes, which is a barrier for effective teaching. This situation also decreases the frequency and efficiency of class interactions such as pair-work, group work etc. that are important components of communicative language learning. Apart from crowded classes, limited class hours are another obstacle for a comprehensive teaching. Therefore, these factors have necessitated the integration of web-based technology that enables the online distribution of information as well. Class hours can be utilized through web-based approaches such as blended learning and flipped classroom.

Taking all of these into consideration, this article has presented information about popular technological implementations in EFL classes. As the literature shows, blended learning and flipped classroom have been utilized increasingly by EFL teachers all around the world, and a great number of studies have been conducted by the researchers in this field. It could be seen that the implementation of these contemporary approaches provides many advantages for EFL teaching in that they increase the students' academic performances, motivation and attitudes. It can also be inferred that they provide practicality with regard to time and use. In this respect, blended learning and flipped classroom could be integrated into curriculums by curriculum planners, and EFL teachers could adopt these approaches for their classrooms. Also, teachers could attend in-service trainings about blended learning and flipped classroom to be informed about the applications and apply them into their classes. School administrators should support teachers morally and materially to adopt contemporary approaches. Besides, there could be more studies on the latest developments in EFL teaching, their implementations and students' performances.

Rerefences

Abaeian, H., & Samadi, L. (2016). The effect of flipped classroom on Iranian EFL learners' L2 reading comprehension: Focusing on different proficiency levels. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *3*(6), 295-304.

Al Bataineh, K. B., Banikalef, A., & H Albashtawi, A. (2019). The effect of blended learning on EFL students' grammar performance and attitudes: an investigation of Moodle. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, *10*.

Al-Naabi, I. S. (2020). Is It Worth Flipping? The Impact of Flipped Classroom on EFL Students' Grammar. *English Language Teaching*, *13*(6), 64-75.

Alsowat, H. (2016). An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, *7*(9), 108-121.

Bataineh, R. F., & Mayyas, M. B. (2017). The utility of blended learning in EFL reading and grammar: A case for Moodle. *Teaching English with Technology*, *17*(3), 35-49.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.

Bijeikienė, V., Raţinskienė, S., & Zutkienė, L. (2011). Teachers' attitudes towards the use of blended learning in general English classroom. *Studies about languages*, (18), 122-127.

Caruso, M., Gadd Colombi, A., & Tebbit, S. (2017). Teaching how to listen. Blended learning for the development and assessment of listening skills in a second language. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *14*(1), 14.

Challob, A. A. I., Bakar, N. A., & Latif, H. (2016). Collaborative Blended Learning Writing Environment: Effects on EFL Students' Writing Apprehension and Writing Performance. *English Language Teaching*, *9*(6), 229-241.

Chaikovska, O., & Zbaravska, L. (2020). The efficiency of Quizlet-based EFL vocabulary learning in preparing undergraduates for state English exam. *Advanced education*, 84-90.

Cleveland-Innes, M., & Wilton, D. (2018). Guide to blended learning.

Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, *1*(4), 1-4.

Ebadi, S., & Ghuchi, K. D. (2018). Investigating the Effects of Blended Learning Approach on Vocabulary Enhancement from EFL Learners' Perspectives. *Journal on English Language Teaching*, *8*(2), 57-68.

Ekmekci, E. (2017). The flipped writing classroom in Turkish EFL context: A comparative study on a new model. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *18*(2), 151-167.

Erdem, M., & Kibar, P. N. (2014). Students' Opinions on Facebook Supported Blended Learning Environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *13*(1), 199-206.

Etemadfar, P., Soozandehfar, S. M. A., & Namaziandost, E. (2020). An account of EFL learners' listening comprehension and critical thinking in the flipped classroom model. *Cogent Education*, *7*(1), 1835150.

Gharehblagh, N. M., & Nasri, N. (2020). Developing EFL Elementary Learners' Writing Skills through Mobile-Assisted Language Learning (MALL). *Teaching English with Technology*, *20*(1), 104-121.

Ghorbani, N., & Ebadi, S. (2020). Exploring learners' grammatical development in mobile assisted language learning. *Cogent Education*, *7*(1), 1704599.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, *1*, 3-21.

Hafifah, G. N., & Sulistyo, G. H. (2020). Teachers'ıct literacy and ICT integration in ELT in the Indonesian higher education setting. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *21*(3), 186-198.

Hol, D., & Aydin, I. (2020). Is Technology in Our Classrooms? EFL Teachers' Beliefs and Engagement with Technology in the Classroom. *Journal of Educational Issues*, *6*(2), 38-58.

Istifci, I. (2017). Perceptions of Turkish EFL students on online language learning platforms and blended language learning. *Journal of Education and Learning*, *6*(1), 113-121.

Iyitoğlu, O., & Erişen, Y. (2017). Delving into flipping EFL classroom: A mixed method study. *European Journal of English Language Teaching*.

Korkmaz, S., & Öz, H. (2021). Using Kahoot to Improve Reading Comprehension of English as a Foreign Language Learners. *International Online Journal of Education and Teaching*, *8*(2), 1138-1150.

Leakey, J., & Ranchoux, A. (2006). BLINGUA. A blended language learning approach for CALL. *Computer assisted language learning*, *19*(4-5), 357-372.

Littlejohn, A., & Pegler, C. (2007). Preparing for blended e-learning. Abingdon, UK: Routledge.

Nakayama, M., Mutsuura, K., & Yamamoto, H. (2016). Student's Reflections on Their Learning and Note-Taking Activities in a Blended Learning Course. *Electronic Journal of e-Learning*, *14*(1), 43-53.

Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed?. *E-learning and Digital Media*, *2*(1), 17-26.

Osifo, A. (2019). Improving Collaboration in Blended Learning Environments through Differentiated Activities and Mobile-Assisted Language Learning Tools. *International Association for Development of the Information Society*.

Papadima-Sophocleous, S., Giannikas, C. N., & Kakoulli-Constantinou, E. (2014, August). ICT in EFL: The global effect of new technologies in the language classroom. In *Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference CALL Design: Principles and Practice* (pp. 296-300). Groningen: Research-publishing.net.

Pardede, P. (2020). Secondary School EFL Teachers' Perception of ICT Use in Learning and Teaching: A Case Study in Greater Jakarta. *Journal of English Teaching*, *6*(2), 144-157.

Paudel, P. (2021). Information and Communication Technology in Foreign Language Classes in English: Roles and Practices. *International Journal of Technology in Education and Science*, *5*(1), 37-55.

Rianto, A. (2020). Blended Learning Application in Higher Education: EFL Learners' Perceptions, Problems, and Suggestions. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, *5*(1), 55-68.

Samarin, W. J. (1987). Lingua franca. Walter de Gruyter.

Sato, T., Murase, F., & Burden, T. (2020). An Empirical Study on Vocabulary Recall and Learner Autonomy through Mobile-Assisted Language Learning in Blended Learning Settings. *Calico Journal*, *37*(3).

Sharma, P. (2010). Blended learning. *ELT Journal*, *64*(4), 456-458.

Tran, T. T. T., & Ma, Q. (2021). Using Formative Assessment in a Blended EFL Listening Course: Student Perceptions of Effectiveness and Challenges. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, *11*(3), 17-38.

Tucker, C. R. (2012). *Blended learning in grades 4-12: Leveraging the power of technology to create student-centered classrooms*. California, USA: Corwin.

Wang, C. (2021). Employing blended learning to enhance learners' English conversation: A preliminary study of teaching with Hitutor. *Education and Information Technologies*, *26*(2), 2407-2425.

Wang, N., Chen, J., Tai, M., & Zhang, J. (2021). Blended learning for Chinese university EFL learners: learning environment and learner perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, *34*(3), 297-323.

Wu, W. C. V., Hsieh, J. S. C., & Yang, J. C. (2017). Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners' oral proficiency. *Journal of Educational Technology & Society*, *20*(2), 142-157.

59- Postkolonyal Britanya'da göçmenler: Zadie Smith'in *İnci Gibi Dişler* adlı romanında yuva kavramı[1]

Ayla OĞUZ[2]

APA: Oğuz, A. (2021). Postkolonyal Britanya'da göçmenler: Zadie Smith'in *İnci Gibi Dişler* adlı romanında yuva kavramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 999-1008. DOI: 10.29000/rumelide.1032558.

Öz

Göçü bir olgu olarak düşünmek beraberinde pek çok olumsuz çağrışımları getirmekte ve bireyin temel gereksinimleri arasında yer alan güvenlik duygusunu tehdit etmektedir. Bireyin diğer insanlarla ilişkisi ve bunun olumlu duygular içinde sürekliliğinin ve dengesinin gerçekleşmesi güven duygusunun kademeli oluşumundaki temel unsurdur. Nitekim göçmen evinden uzakta ve yabancı bir kültürün ortasında arada kalarak ana yurdundan uzağa düşmüş ve bir daha asla kendisi olamayacağı bir kimlik krizinin öznesi konumuna indirgenmiştir. Frantz Fanon kendi parçalanmışlığını anlatırken kendi parçalarının başka bir kendilik tarafından nasıl bir araya getirildiğini de anlatır. Öte yandan, Homi Bhabha'ya göre çok kültürlülüğün içerisinde yer alan kültürel farklılık azınlıkta olanın konumu yoluyla aktarılırken ortaya çıkan kültürel çekişme yeni kimlik formlarının ortaya çıkmasına neden olur. Bu bağlamda Zadie Smith'in *İnci Gibi Dişler*'inde Samed İkbal, Archi Jones ve Bay ve Bayan Chalfen gibi karakterlerin farklı milliyetleri, kültürel ve dini kodları vardır. Britanya'nın göçmen kökenli yazarlarından birisi olan Smith, romanında Bangladeşli Samed ile yakın arkadaşı İngiliz Archi ve ailelerinin göçmenlik kaygılarını orta sınıfın temsilcisi olan Yahudi ve Katolik Chalfen ailesinin entelektüel deneyimleriyle iç içe geçirerek aktarır. Bu çalışma, göçmenliğin, arada kalmışlığın, uzakta bırakılmışlığın ve evsizliğin şifrelerinin sömürge sonrası Britanya toplumunun çok katmanlı yapısı içerisinde nasıl konumlandığını Bhabha'cı bir yaklaşımla göstermeye çalışarak sosyo-kültürel bir edebi veri sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Yuva, göçmen, yabancılaşma, sömürgecilik sonrası, Zadie Smith

Immigrants in postcolonial Britain: The concept of home in Zadie Smith's *White Teeth*

Abstract

Considering migration as a phenomenon brings many negative connotations and threatens the sense of security, which is among the basic needs of individual. The relationship of the individual with other people and the realization of its continuity and balance in positive emotions are the basic elements in the gradual formation of the feeling of trust. Thus, the immigrant, being far from her/his home and in the middle of a foreign culture, has fallen away from her/his homeland and has been reduced to the subject of an identity crisis that she/he can never be herself/himself again. While describing his own fragmentation, Frantz Fanon also talks about how his parts are put together by another self. Additionally, for Homi Bhabha, while the cultural difference in multiculturalism is conveyed through

[1] This article is the extended form of the paper presented in the 7th BAKEA International Western Cultural and Literary Studies Online Symposium organised by Pamukkale University on 15-17 September, 2021.

[2] Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Tokat, Türkiye), ayla.oguz@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7112-6549 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.10.2021-kabul tarihi: 20.11.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032558]

the position of the minority, the emerging cultural conflict causes the emergence of new identity forms. In this context, such characters like Samad Iqbal, Archi Jones and Mr and Mrs Chalfen in Zadie Smith's *White Teeth* have different nationalities and cultural and religious codes. In her novel, Smith, one of Britain's immigrant writers, relates the immigration concerns of Bangladeshi Samad and his close friend, British Archi and their families, by intertwining with the intellectual experiences of the Jewish and Catholic Chalfen family, who are the representatives of the middle class. This study aims to present a socio-cultural literary data within a Bhabhaian perspective by trying to show how the codes of immigration, in-betweenness, alienation and homelessness are located in the multi-layered structure of postcolonial British society.

Keywords: Home, immigrant, alienation, postcolonial, Zadie Smith

I. Introduction:

Colonialism, which is a reality of the modern world, is a reflection of a great will to power and has led to an increase in the wealth of Britain and European countries as much as possible. However, after the Second World War, it was seen that these countries gradually withdrew from the colonies and preferred to reduce their wealth there. After 1950, the dissolution of the colonies gained momentum. In fact, although the first migration flows began to be seen in the eighteenth century, it is known that this acceleration increased tremendously in the twentieth century. Migration flows from the exploited countries to the exploiting countries started and postcolonial social structures emerged (Fenton, 1999: 223-225). Thus, it can be claimed that there is a close relationship between postcolonial conditions and migration flows.

Immigrants coming from various colonies to Britain and Europe remained at the center of Caucasian oppression. In this sense, a large number of immigrants from India and Africa reached Britain, and their first arrival to the island took place in the eighteenth and nineteenth centuries and continued to increase in the following times. Pressures on the immigrant population have deeply afflicted Asian, African and Jewish immigrants. Meanwhile, immigrants from countries such as Jamaica, Italy and Poland came to Britain. But, among these groups, the number of Indians and Pakistanis who immigrated to Britain outnumbered them all. It is a well-known fact that the marginalized immigrant population in Britain is constantly devalued by employing second-rate jobs that are often disliked by whites (Fenton, 1999: 223-225). In this context it can be deduced that Britain has become a multicultural society as a result of the increasing immigrant population.

In the study, it will be revealed from a Bhabhaian point of view how immigrants living in Britain in Smith's *White Teeth* are psychologically, sociologically and culturally traumatized by problems such as belonging, foreignness, otherness, hybridity, homelessness and in-betweenness, and what the concept of home means for them. In this sense, the study will make an interdisciplinary contribution to the field.

II. Immigration and alienation

It is inevitable to refer to three concepts when evaluating the occurrence of migration. The first of these is the concept of time. In this context, according to Griffiths, Rogers and Anderson's quote from Edensor, people's habits are shaped by interconnected time types and these are divided into natural, cultural and industrial classes. In this sense, cultural time is like a connection point between natural and industrial times. Natural time refers to both biological and astrological time. Also, industrial time is linked to

capitalism (Griffiths, Rogers, Anderson, 2013:4). It can be said that this situation points to postcolonial migration landscapes. Furthermore, it can be said that postcolonialism emphasizes the encounter of people, cultures and languages in a way. Thus, in terms of such concepts like nature, time, culture and power, it also refers to the dissolution of colonies exploited by the imperial west and the start of migration from colonies to Britain and other countries. In this context postcolonial theory includes the debates based on subjects such as race, gender, slavery, suppression, difference and migration. Unfortunately of the fact that postcolonialism refers to the end of colonialism and the effects of the imperialism and colonialism, postcolonial critics focus on a wide range of problems with references to racial minorities in the socio-cultural location of the postcolonial map of world including the British Asians and African Caribbians in Britain

It is a fact that postcolonial period brought immigrants from Britain's dissolved colonies together with the British people after the Second World War. Accordingly, migration can be associated with identity-based concepts such as belonging, alienation, homelessness, fragmentation, resilience, hybridity, and language ambiguity, which are the contents of modernism and postmodernism (King, Connell, Paul; 1995:48). As a natural result of the problem of immigration from colonial countries, the sociological and cultural structure of the countries of immigration has changed highly. In conclusion, it can be claimed that immigrants have been subject to the negative influences of the contents of migration in their culturally transformation period.

In this context, the immigrant seeks safety and security in the midst of alienation. As a matter of fact, the immigrant's living conditions have changed completely, so she/he is in a sharp identity crisis. While cultural change and transformation alienate the immigrant from herself/himself, it does not allow her/him to be a part of the new culture she/he is trying to be included in. Because the imitation cannot exactly resemble the original immigrants are located a new place called 'third area'. In the process of cultural transfer, the immigrant's identity is in a struggle within the new identity crisis. The transformation of the culture, its alienation from its essence and the incompatibility of the emerging with the original and the envied are the contradictions of this new identity. (Manning, 2004:126). Thus, it is seen that the immigrant's life and culture is under the domination of the host culture. In this sense, his/her sense of self and identity is problematic in determining the frame of his/her own identity in his/her new and alien habitat.

It is considered the immigrant has entered the living space of another country and has gone beyond her/his own familiar borders. Naturally, immigrants are face to face with change. Because the immigrant has come to the service of a different language, culture and people from now on (Chambers, 1995:16). So, it ican be deduced that immigrants are not satisfied with their new positions in the host country and they miss their own country and culture. Additionally, to be alienated by the people around them make the immigrants subordinate. In this point they normally begin to question their sense of belonging.

When one comes to another country as an immigrant he/she experiences varied problems psychologically, sociologically and culturally. Due to this disadvantage he/she is subject to a kind of assimilation and needs time to be adopted to the new culture. They have to force themselves to be in accordance with the requirements of the new culture. They sometimes fail in doing this. In the complex process that starts together with immigrating, the task of the immigrant is to interpret and transform this new language and culture in its own meaning system (Chambers, 1995:26). However, the feeling of alienation and the feeling of exclusion that the immigrant has are two wearing feelings that it is difficult to fight, and they upset the psychological balance of the immigrant. In this sense, according to Fanon,

who examines the unequal destructive relationship between the exploiter and the exploited and the ontology of the struggle of the white man and the black while the white person is a recognized individual with power and a voice, the latter is the one who does not have them. It is clear that black people are objectified in the colonial context and this continues in the postcolonial period (Ünlü, 2011: 17-34). Hence, it is concluded that postcolonial conditions have made a devastating impact on the lives of the immigrants not only in Britain but also all over the world. In addition to this, it is clear that the reflections of its cultural production have appeared in the immigrants' changing life styles, behaviours, languages and the eroded culture.

III. Concept of home for the first generation immigrants with references to postcolonialism in *White Teeth*

Postcolonialism refers to the independence of colonies and deals with issues related to human identity such as race, ethnicity, culture in the modern era. In this sense, colonialism is closely linked to imperialism. When we look at the history of Europe, it is known that many countries and Britain exhibited imperial power by exploiting different parts of the world. In this context, the literature created by the colonial countries that declared their independence was called postcolonial literature. (Thamarana, 2015:537). Being culturally ethnic in postcolonial societies also refers to problems of belonging. The criteria for ethnic children born into British society or their immigrating parents to be British are relative. Therefore, the identities of immigrants, who are stuck between the concepts of living in Britain and being British, are stuck between the patterns of approval and rejection.

Homi K. Bhabha, the significant name of the postcolonial criticism, highlights the concepts of hybridity in spite of the restrictive identity concepts of colonial societies, ethnic elements and refers to cultural hybridity and the third place as the symbol of the in-between. Postcolonial criticism that emerged during the independence war of the colonial countries in Africa and Asia in the middle of the twentieth century, questions such issues as power, religion, knowledge, hegenomy, politics and literature. As apostcolonial theorist Bhabha drew attention to concepts such as uncertainty and ambiguity. In this context, Bhabha sees the colonial subject as a product of cultural imitation and excess. He also emphasizes the concept of imitation based on Fanon's psychoanalytic approach on the one hand and Lacan's concept of imitation and fragmented subject on the other. As a matter of fact, according to him, the cultural interaction between the colonizer and the exploited not only confirms the colonial power of representation, but also causes it to turn into a form of imitation (Leitch, 2001: 2378).Thus, Bhabha brings the cultural interaction between the exploiter and the exploited to the center of his work.

Postcolonialism, which is one of the important theories in the literary world and deals with the post-colonial problems, shows itself in Smith's novel and describes the realistic image of post-colonial multiculturalism in Britain. Smith, whose mother is Jamaican and whose father is British, has a mixed identity and was born in London. Therefore, naturally, space and time left her in these subjects (Stade, Karbien, 2009:455). It is clear that Smith has the experience of being a postcolonial immigrant in her own life span, and reflected its traces in her novel.

On the other hand, the concept of home, which will be examined in this study, stands out at the very beginning of the novel, in a simple sense, with Archibald and Iqbal's wishes to get married and have a home, albeit late. Moreover, the connection of this concept with immigrant problems such as homelessness, foreignness, belonging, being in-between, hybridization in the postcolonial context is explained through other characters such as Alsana, Irie, Millat. The novel chronicles the lives of varied

families with children living in London as well as the immigration experiences of some. It depicts two different generations and their experiences in a time period extending from the past to the present.

The novel begins with a middle-aged English character named Archibald Jones, who one day tries to kill himself in his car. Archi is unsuccessful in this attempt, but wants to hold on to life tighter thanks to his failed suicide attempt. After that, Archie attends a youth party in the city, where he meets Clara, 28 years younger and mixed race Jamaican. Of course, the novel is not limited to these characters, but before moving on to other characters, the importance of these two characters should be emphasized. Archibald is a character who regrets his first marriage and is fed up with his life, has served in the war and is extremely devoted to fate. However, he later makes a second marriage. He makes his decisions by tossing a coin and, thus, trusts his choices.

Additionally, Jamaican Clara is a black girl who is not attached to her roots, who decides to marry Archibald and is rejected by her family as an example of racist attitude. One of the interesting things about Clara is that she has no upper teeth. Of course, the symbol "tooth", which is even mentioned in the title of Smith''s book, is the most important symbol of her book because teeth represent "roots". Healthy teeth are attached to their roots and are not easily removed, but weak teeth are easily torn from their rooth. According to Wadood (2020) teeth symbolize people, and they refer to a person's rooth and heritage in dental anthropology. He says that teeth unit people because all the people from different colours have white teeth (Wadood, 2020:8). In this sense, it is clear that the tooth symbol Smith uses highlights sense of belonging, homelessness, and displacement conceptually. More, it can be said that Clara's loss of her upper teeth in the book is actually a symbol of her character's inability to stick to her roots. Before Clara marries Archie, she is the lover of Ryan Toops who is unappealing. They both crash into a tree on Ryan's scooter and Clara's top teeth are knocked down. Because she abandons her religion and prefers to live in accordance with Ryan's rebellious life style, Clara loses her teeth in the accident. Thus, it is understood that she is not successful at protecting her teeth or her roots, symbolically. Clara meets Archie Jones and marries him, even though she finds him unimpressive and old. She smiles at him, revealing perhaps her only fault. When she smiles at him, it is seen that her teeth are not complete. When she marries Archi, she uses dentures and she pretends her teeth are not denture indeed. It can be said that this situation symbolizes her uprootedness. Clara's first meeting with Archie with a reference to her uprootedness is described in a reference to her teeth and smile as such:

> Archie, who had just dropped a fag from his mouth which had been burning itself to death anyway, saw Clara quickly tread it underfoot. She gave him a wide grin that revealed possibly her one imperfection. A complete lack of teeth in the top of her mouth (Smith, 2001:26).

In another quotation, Irie, who is Clara's daughter kicks over a glass in the darkness. At that moment she has the strange sensation that she is being bitten. She doesn't have anything about her mother's false teeth. Clara doesn't want to show her uprootedness in a way. But Irie learns the hidden fact about Clara's false teeth, accidentally:

> Irie looked down to where the pain was. In any war, this was too low a blow. The front set of some false teeth, with no mouth attached to them, were bearing down upon her right foot. "Fucking hell! What the fuck are they?" But the question was unnecessary; even as the words formed in her mouth, Irie had already put two and two together. The midnight voice. The perfect daytime straightness and whiteness. Clara hurriedly stretched to the floor and prised her teeth from Irie's foot and, as it was too late for disguise now, placed them directly on the bedside table (Smith, 2001:356).

The family belonging to another different culture in the novel is the Iqbal family. Samad Iqbal from Bangladesh and his young wife Alsana immigrated from Bangladesh to England. However, the couple is

stuck between Islamic culture and western culture and is experiencing identity confusion. In the future, they have children named Magit and Millat and things get more complicated. Samad is a symbol of the east in the novel. Archiebald and Samad are war friends and they continue their friendship in England. He is also a Muslim waiter. Samad has difficulty in complying with the rules brought by his religion and culture, and this causes him to be crushed under the east-west dilemma. While Samad defends traditionalism on the one hand, he appears two-faced by exhibiting counter-behaviors on the other. So, it is clear that this is an indication of his in-betweenness.

VI. Young immigrants: Home

In the novel, the narration of the second generation begins with the birth of the children of both families. Irie, the daughter of Clara and Archibald, is a mixed-race teenage girl who, in the novel, is not smug because of her physical features. But she is also a character who wants to go to the roots of her own culture. It can be said that this situation is a hybridity complex. In the book, after learning that her mother's teeth are fake, she decides to live with her religious grandma and discovers things of her own culture there for the first time. This causes her to visit Jamaica, and she begins to accept her own ancestors. Even Irie's dreams about Jamica refer to her roots and frame her sense of home and sense of belonging with Jamaica. Meanwhile, Irie closes the radio program with Joyce Chalfen to keep her dreams alive:

> Irie switched Joyce off. It was quite therapeutic switching Joyce off. This was not entirely personal. It just seemed tiring and unnecessary all of a sudden, that struggle to force something out of the recalcitrant English soil. Why bother when there was now this other place? (For Jamaica appeared to Irie as if it were newly made. Like Columbus himself, just by discovering it she had brought it into existence.) This well-wooded and watered place. Where things sprang from the soil riotously and without supervision, and a young white captain could meet a young black girl with no complications, both of them fresh and untainted and without past or dictated future a place where things simply were. No fictions, no myths, no lies, no tangled webs this is how Irie imagined her homeland. Because homeland is one of the magical fantasy words like unicorn and soul and infinity that have now passed into the language. And the particular magic of homeland, its particular spell over Irie, was that it sounded like a beginning. The beginning est of beginnings. Like the first morning of Eden and the day after apocalypse. A blank page (Smith, 2001:379).

The emphasis on another concept of home is hidden in Irie's plan to study dentistry. Being a dentist in the future, unlike her mother, became the subconscious symbol of wanting to adopt her own culture more. But, on the other hand, her efforts to straighten her black curly hair shows that she is still under the influence of the dominant culture, the white gene.

Furthermore, the twins named Magit and Millat are the children of Samad and Alsana. Although Alsana prefers to live in England, she knows well what the British do to them. As immigrant families, they have all been exposed to cultural erosion and change. Alsana pretends to blame English in her words:

> English are the only people, she would say with distaste, 'who want to teach you and steal from you at the same time. Alsana's mistrust for the Chalfens was no more or less than that (Smith, 2001:337).

In this sense, displacement creates great fear for immigrants who have fallen away from their homeland and culture. Because their own culture. Traditions and beliefs are changing, deteriorating and disappearing under the influence of another This damages and destroys their sense of belonging and cultural identity, rendering them an incomprehensible hybridity in every way:

> But it makes an immigrant laugh to hear the fears of the nationalist, scared of infection, penetration, miscegenation, when this is small fry, peanuts, compared to what the immigrant fears dissolution,

> disappearance. Even the unflappable Alsana Iqbal would regularly wake up in a puddle of her own sweat after a night visited by visions of Millat (genetically BB; where B stands for Bengali-ness) marrying someone called Sarah (aa where 'a' stands for Aryan), resulting in a child called Michael (Ba), who in turn marries somebody called Lucy (aa), leaving Alsana with a legacy of unrecognizable great-grandchildren (Aaaaaaa!), their Bengali-ness thoroughly diluted, genotype hidden by phenotype. It is both the most irrational and natural feeling in the world. In Jamaica it is even in the grammar: there is no choice of personal pronoun, no splits between me or you or they, there is only the pure, homogenous I. When Hortense Bowden, half white herself, got to hearing about Clara's marriage, she came round to the house, stood on the doorstep, said, "Understand: I and I don't speak from this moment forth," turned on her heel and was true to her word. Hortense hadn't put all that effort into marrying black, into dragging her genes back from the brink, just so her daughter could bring yet more high-coloured children into the world (Smith, 2001: 309-310).

According to Bhabha, postcolonialism produced hybridity, and, in this formation, identification with the object of otherness occurs. Therefore, for Bhabha, hybridity is a kind of cultural translation. In addition, according to him, in this case, resemblance to the emotions and behaviors that shape it is inevitable (Rutherford & others, 1998:158). As a result, it can be said this matter is very related to the concept of imitation in postcolonial theory for him.

On the other hand, Smith seems to want to show that in postcolonial societies it is impossible to escape from hybridity both biologically and culturally. The transition to hybridity refers to a new understanding of home, an area that Bhabha calls the third area, where borders are lost. The author explains this through the thoughts of Irie, who emulates the Jewish Chalfen family. Hers is a fifteen-year-old passion:

> She had a nebulous fifteen-year-old's passion for them, overwhelming, yet with no real direction or object. She just wanted to, well, kind of, merge with them. She wanted their Englishness. Their Chalfishness. The purity of it. It didn't occur to her that the Chalfens were, after a fashion, immigrants too (third generation, by way of Germany and Poland, nee Chalfenovsky), or that they might be as needy of her as she was of them. To Me, the Chalfens were more English than the English. When Me stepped over the threshold of the Chalfen house, she felt an illicit thrill, like a Jew munching a sausage or a Hindu grabbing a Big Mac. She was crossing borders, sneaking into England; it felt like some terribly mutinous act, wearing somebody else's uniform or somebody else's skin (Smith, 2001:310).

Samad and Alsana are torn between two separate cultures. They are in a constant struggle and have difficulty in accepting other races and colours. Especially their naughty son Millat does not hesitate to flirt with foreign girls and make love:

> When Millat brought an Emily or a Lucy back home, Alsana quietly wept in the kitchen, Samad went into the garden to attack the coriander. The next morning was a waiting game, a furious biting of tongues until the Emily or Lucy left the house and the war of words could begin" (Smith, 2001:310).

Although Samad cannot stop himself from enjoying the British culture and the freedom it offers, he worries about the cultural life in London harming him and his family. He deeply regrets coming here, leaving his home:

> I should never have come here that's where every problem has come from. Never should have brought my sons here, so far from God. Willesden Green! Calling cards in sweetshop windows, Judy Blume in the school, condom on the pavement, Harvest Festival, teacher-temptresses!" roared Samad, picking items at random. "Shiva1 tell you, in confidence: my dearest friend, Archibald Jones, is an unbeliever! Now: what kind of a model am I for my children? (Smith, 2001:137).

Although he is married, he confesses this concern at a time when he is having an affair with an English woman:

> It is not guilt. It is fear. I am fifty-seven, Shiva. When you get to my age, you become. concerned about your faith, you don't want to leave things too late. I have been corrupted by England, I see that now

> my children, my wife, they too have been corrupted. I think maybe I have made the wrong friends. Maybe I have been frivolous. Maybe I have thought intellect more important than faith. And now it seems this final temptation has been put in front of me. To punish me, you understand. Shiva, you know about women. Help me. How can this feeling be possible? I have known of the woman's existence for no more than a few months, I have spoken to her only once (Smith, 2001:136).

As can be understood from here, Samad Iqbal tells about the alienation and displacement he has experienced by being taken over by another culture. It can be said that he suffers from homelessness. As an immigrant, Samad wants to take the punishment for his cultural oppression from children. Therefore, he secretly plans to send one of the twins, Magit, home to Bangladesh, that is, to grow up as a Muslim who adheres to their traditions and customs. The other twin stays in London because Millat is more free and rebellious. He thinks it will not work, so he leaves it to himself. For a while, Millat is under the influence of the Jewish Chalfen family. Alsana is worried that Millat is always with them:

> Alsana objected. That is not all I'm saying. I am saying these people are taking my son away from me! Birds with teeth! They're Englishifying him completely! They're deliberately leading him away from his culture and his family and his religion (Smith, 2001:328).

However, Magit, who is expected to be a traditionalist Muslim, unexpectedly returns to England as a questioning intellectual. He also collaborates with Jewish Marcus Chalfen, a non-believer and modernist scholar. Millat, on the other hand, takes a stance by joining a radical religious group and in this way tries to gain a place for himself in this multicultural society. Despite all this, Millat, like other immigrant children, does not avoid drinking alcohol, smoking marijuana and experiencing sexuality frequently as a Muslim child, just like the British do. This is due to imitating western culture. For Bhabha, imitation is the symptom of nonconformity, "which occurs as a process of rejecting the presentation of difference itself" (Bhabha,1994:86). In the novel, Smith carefully describes how borders are crossed as a result of multiculturalism in British society:

> Yet, despite all the mixing up, despite the fact that we have finally slipped into each other's lives with reasonable comfort (like a man returning to his lover's bed after a midnight walk), despite all this, it is still hard to admit that there is no one more English than the Indian, no one more Indian than the English. There are still young white men who are angry about that; who will roll out at closing time into the poorly lit streets with a kitchen knife wrapped in a tight fist (Smith, 2001:309).

As a matter of fact, all these are the changing reflections of being at home. On the other hand, the theme of homelessness and displacement in the novel is also emphasized through the story of Sir Edmund Flecker Glenard, a wealthy businessman in Jamaica. Gleanard is actually a wealthy tobacco-producing colonist in Jamaica. When he gets old, he opens a tobacco factory in England and takes Jamaican workers there to work. According to him, Jamaicans are very religious but lazy people. The British, on the other hand, are hardworking people with weak religious beliefs for him. So, he wants to do the Jamaicans a favour. He will employ them as workers and train them in his factory in England. On the other hand, according to his plan, these workers will train the English workers in religion. But, after a while, when things go wrong, the factory closes and Gleanard dies. Then, British workers at the factory find jobs immediately, while Jamaican immigrants do not. They are no longer in their own homes. The sense of alienation they experience is an immigrant situation that lasts for generations. Their homelessness situation is described as follows:

> Glenard could not be said to have passed on any great edifying beacon to future generations. A legacy is not something you can give or take by choice, and there are no certainties in the sticky business of inheritance. Much though it may have dismayed him, Glenard's influence turned out to be personal, not professional or educational: it ran through people's blood and the blood of their families; it ran through three generations of immigrants who could feel both abandoned and hungry even when in

> the bosom of their families in front of a mighty feast; and it even ran through Me Jones of Jamaica's Bowden clan, though she didn't know it (but then somebody should have told her to keep a backward eye on Glenard; Jamaica is a small place, you can walk around it in a day, and everybody who lived there rubbed up against everybody else at one time or another)" (Smith, 2001:291).

The sense of alienation experienced by the immigrant is a result of the complexity of postcolonial societies. However, we cannot say that the feeling of foreignness is unique to the individual. In the novel, Smith attributes this traumatic situation created by the immigrant's detachment to an entire century:

> This has been the century of strangers, brown, yellow and white. This has been the century of the great immigrant experiment. It is only this late in the day that you can walk into a playground and find Isaac Leung by the fish pond, Danny Rahman in the football cage, Quang O'Rourke bouncing a basketball, and Me Jones humming a tune. Children with first and last names on a direct collision course. Names that secrete within them mass exodus, cramped boats and planes, cold arrivals, medical checks" (Smith, 2001: 309).

As seen in the quotation it can be deduced that all this complexity is the natural result of the postcolonial situation in the multicultural British society. As a result of this, all kinds of subjugated and subordinated people including immigrants have to quarrel with the defects of postcolonial conditions in their lives as the in-between characters in Bhabhian terms.

V. Conclusion:

The analysed novel tells the identity confusions, problems of belonging and alienation of people with immigrant background living in the multicultural British society, while emphasizing differences, racism and hybridity in a postcolonial context. Basically, what is missed is the longing for a home of one's own and a place and culture of belonging. Because immigrants have been displaced and have to move away from their homeland and their own culture,they are always in-between and confused by the culture of the new society. After all, meeting new people in postcolonial societies is exposing oneself to new experiences, new pleasures and new perceptions.

In the novel, it is seen that Smith tries to show, through characters from different cultural origins, that the British culture, which is the upper culture imposed on people of all colors, cultures, and languages living in postcolonial Britain, invades the other's self and corrupts its originality. In the novel it is seen that first generation immigrants such as Samad and Alsana are more concerned about losing their own culture, while second generation immigrants who are their children born there are culturally hybrid. According to Bhabha, culture is subject to translation, and the transnationality and transformation of culture is the usual result, since displacement is so limitless (Bhabha, 1994:172). So, it is clear that the culture of the colonizer has eroded the culture of the immigrant and made them out of place in Smith's famous novel in Bhabhian terms.

As a result, immigrants and biologically or culturally hybrid children in *White Teeth* have to pay the price of living in another country by experiencing the sense of homelessness. In the novel, Smith exhibits the fact that the British and the immigrant are not equal in terms of race, color and language in the United Kingdom. As a matter of fact, there is inequality, class difference and marginalization between the exploiter and the exploited. Therefore, immigrants who are longing for a home and hybridize biologically or culturally do not resemble one or the other psychologically, sociologically and culturally. They are gradually reduced to being an imitation of the original. In conclusion, it can be said that immigrants are forced to deal with these destructive problems, the emptiness and alienation caused by the search for a real home, depending on their problems of the sense of belonging.

To sum up, it is revealed that immigration is one of the important facts of British society and that it feeds multiculturalism. In addition, while questioning the identity of the immigrants, it is revealed that they are trying to establish a bond with the country they live in with longing for home. Furthermore, the study reveals how important immigration in the postcolonial period is among the causes of multiculturalism in Britain and that it causes traumas in the immigrant's life caused by belonging problems, displacement, longing for home, hybridity, racism and cultural difference. In addition, the study displays that the comparison between the culture of the immigrant's own country, which is his/her home, and the culture of the country where he/she is a guest, leaves the immigrant in a situation in between. In this context, it is concluded that it is both a psychological and cultural fact that the immigrant does not feel fully belonging to one country or an other and that he/she claims to exist in an area with uncertain borders.

References

Bhabha, H. K. (1994). Location of Culture. New York: Routledge.

Chambers, I. (1995). Göç, Kültür, Kimlik. (çvr., İsmail Türkmen & Mehmet Beşikçi). İstanbul:Ayrıntı.

Fenton, S. (1999). Etnisite. (çvr., Nihad Şad).Ankara: Phonix.

Stade, G. Karbien, K. (2009). Encyclopedia of British Writers, 1800 to the Present, Second Volume. New York:Facts On File.

King, R. Connell, J. White, P. (1995). Writing Across Worlds: Literature and Migration. New York: Routledge.

Leitch, B. V. (2001). The Norton Anthology of Theory and Criticism. New York:Norton.

Manning, Patrick. (2004). Migration In World History. London: Routledge.

Rutherford, J. Stuart, A. Mercer, K. Parmar, P. Bhabha, H. Hall, S. Weeks, J. Young, L (1998). Kimlik: Topluluk, Kültür, Farklılık. (Çevr., İrem Sağlamer). İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Smith, Z. (2001). White Teeth. London: Penguin Books.

Ünlü, B. (2011). "Frantz Fanon: Ezilenlerin ve Mülksüzlerin Düşünürü". Ankara Üniversitesi Afrika Çalışmaları Dergisi, 1 (1): 9-41.

Electronic references:

Griffiths, M. Rogers, A. Anderson, B. (2013). -Migration, Time and Temporalities. (Access date: 20th August, 2021). Web Adress: https://www.compas.ox.ac.uk/2013/migration-time-and-temporalities-review-and-prospect/.

Thamarama, S. (2015)."Significance of Studying Postcolonial Literature and Its Relevance", Vol. 3.3, PP.537-541. Research Journal of English Language and Literature (RJELAL) A Peer Reviewed (Refereed) International Journal. (Access date: 20th August, 2021). Web Adress:http://www.rjelal.com

Wadood K., A. (2020). "A Linguistic and Sociolinguistic Appraisal of the Novel White Teeth by Zadie Smith", Vol. 12, No. 5, 2020. 1-13. Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities (ISSN 0975-2935).

DOI: https://dx.doi.org/10.21659/rupkatha.v12n5.rioc1s24n7

Full Text: http://rupkatha.com/V12/n5/rioc1s24n7.pdf (Access date: 1st November, 2021)

60- Battle for truth: A COVID-19 patient's monologue[1]

Esma Nur ÇETİNKAYA KARADAĞ[2]

Zeliha KURUDUCU[3]

APA: Çetinkaya Karadağ, E. N.; Kuruducu, Z. (2021). Battle for truth: A COVID-19 patient's monologue. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1009-1019. DOI: 10.29000/rumelide.1032564.

Abstract

David Hare tells a Covid-19 patient's experience in his play *Beat the Devil: A Covid Monologue* staged in 2020. Starting from his own Covid-19 experience, Hare sheds light on an old individual's Covid-19 process. Since he does not know how the virus influences him, he loses confidence in the health sector and the government's Covid-19 politics. The text shows the older man's lonely struggle for finding the truth in a post-truth era when the truth can be quickly warped through politics and media in an interrelated way. Covid-19 was the last hit of the global problems such as malnutrition, poverty, refugee crisis, AIDS epidemic, access to clean water in a so-called well-developed world in the last century. Despite the scientific advancements, scientists have confronted difficulties understanding the scope of the global problem that humanity faces today. For so long, there have been ongoing discussions on the concept of post-truth and its central role in state politics in terms of economy and policies on the human subject. The critical issue is whether Covid-19 is linked to the politics of 'power' and 'knowledge' on a political level or a health problem on a scientific level. Hare's play portrays the untold misery and suffering of millions of people who had to stay home without knowing the scope of the threat outside. This study aims at interpreting the conditions mentioned above in a theoretical way.

Keywords: Biopolitics, Covid-19, David Hare, post-truth, power

Hakikat mücadelesi: Bir Covid-19 hastasının monoloğu

Öz

David Hare 2020 yılında sahnelenen *Beat the Devil: A Covid Monologue* oyununda bir Covid-19 hastasının tecrübesini aktarır. Kendi Covid-19 tecrübesinden hareketle, Hare, yaşlı bir bireyin Covid-19 sürecine ışık tutar. Virüsün kendini nasıl etkilediğini tam manasıyla bilmediğinden, sağlık sistemine ve hükümetin Covid-19 politikalarına inancını yitirir. Metin, hakikatin politika ve medya aracılığıyla birbiriyle bağlantılı şekilde hızla çarpıtılabileceği hakikat-sonrası bir çağda, insanın hakikate ulaşmak için verdiği yalnız mücadelesini gösterir. Sözde gelişmiş bir dünyada, Covid-19 yetersiz beslenme, yoksulluk, mülteci krizi, AIDS hastalığı, temiz suya erişim gibi küresel krizlere son darbesi olmuştur. Bilimsel ilerlemelere rağmen, bilim insanları insanlığın bugün karşı karşıya kaldığı küresel krizin boyutunu anlamakta zorlandılar. Hakikat-sonrası kavramı ve bu kavramın ekonomi ve

---

1 Bu makale 7th BAKEA International Western Cultural and Literary Studies Online Symposium'unda (15-16-17 Eylül 2021 tarihinde) bildiri olarak sunulmuştur.

2 Öğr. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rektörlük (Rize, Türkiye), esmanur.cetinkayakaradag@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1940-7364 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.10.2021-kabul tarihi: 20.11.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032564]

3 Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Karabük, Türkiye), zelihakuruducu@karabuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4337-5983

insan konusundaki politikalar açısından devlet siyasetindeki merkezi rolü üzerine uzun süredir devam eden tartışmalar mevcuttur. Kritik konu, Covid-19'un siyasi düzeyde 'iktidar' ve 'bilgi' siyasetiyle mi yoksa bilimsel düzeyde bir sağlık sorunuyla mı bağlantılı olduğudur. Hare'in metni, aslında dışarıdaki tehdidin boyutunu bilmeden evde kalmak zorunda kalan milyonlarca insanın anlatılmamış sefaletini ve ıstırabını anlatıyor. Bu çalışma, yukarıda bahsedilen koşulları teorik olarak yorumlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Biyopolitika, Covid-19, David Hare, hakikat-sonrası, iktidar

1. Introduction

David Hare's latest play, *Beat the Devil: A Covid Monologue,* is based on his Covid-19 experience. Based on the idea that the personal is political, Hare narrates his personal story; how he got sick and got better over time. Even though he is accompanied by his wife Nicole at home, Hare sees that he is desperate about his health and feels insecure about the deficiency of governmental tools. The plot revolves around the anxiety and the rage of an individual who feels stuck between a novel disease and the conservative British government's health policies. He tells the shortcomings of those policies when the virus spreads to both his body and the whole country. Hare employs a sarcastic tone to present the weakness of the health policies. The use of sarcasm and representation of politics are familiar elements of Hare's political theatre. His famous works such as *Pravda* (1985)*, Murmuring Judges* (1991)*, The Absence of War* (1993)*, Via Dolorosa* (1999)*, The Power of Yes* (2009), and *I'm Not Running* (2018) also have the characteristics of political theatre.

First, the text *Beat the Devil: A Covid Monologue* was successfully adapted for stage performance in the form of soliloquy in August 2020, soon after the early months of the global health crisis. After the first lockdown in the UK, the play was staged at Bridge Theatre in London (Hare, 2021, p.6). The text focuses on Hare's hazy mind, which is full of unanswered questions about the unstoppable spread of the virus, health policies, increasing social inequalities, and the shortcomings of the prime minister in the UK. He stresses that Germany and New Zealand are the role-model countries that work hard to beat the virus*,* referred as the *devil* in the text. The text allows the reader to evaluate what goes on around people politically. Thus, it is reasonable to claim that Hare's text is an essential historical document that portrays a person's social and personal story under the Covid-19 crisis.

Second, Hare puts the theme, an individual search for truth in a tough time of humanity at the centre of the text. The emergence of Covid-19 once more proved that there are inevitable discussions on the word 'truth' and 'power' on a political and scientific basis. This study will present an insight into the global Covid-19 crisis by highlighting Hare's mind, struggling to attain the truth about his health and the government's health policies. To that end, we use the concept of post-truth and its central role in politics to elaborate the text. In the first half of the study, we aim at giving general information about the word 'post-truth' under the title of 'post-truth predicament.' In the second half, Hare's autobiographical text is deconstructed accordingly. The concepts that foreground the discussions here are primarily biopolitics, post-truth, and power.

2. From Truth to Post-truth Predicament

It will be impossible to give a precise definition of the word 'truth' and the 'post truth' literally because it is not easy to capture the new dimensions that require a necessity to review the additional meanings

of each word. Moreover, within time ongoing changes and inevitable conversions also cause new spectrums that blur the definitions of each concept accordingly. It is essential to go back in time and review the old explanations first and check what has been said about the word 'truth' that haunts the academy and philosophy. However, the objective here is only focusing on a socio-political and scientific level of it.

For anyone who has followed the works in academy especially, after the late capital period, the most potent and impressive studies on the concept 'truth' with its new interpretations are Michel Foucault's -from *Lectures on The Will To Know* (1970–1971), *the History of Sexuality Vol I: The Will to Knowledge (1976), The Birth of Biopolitics* (1978), *The Courage of Truth* (1983-1984), and *Fearless Speech* (1983; 1st ed. 2001). In these studies, Foucault's analysis of the 'truth' concept is reinterpreted with the concept of the 'power.' Theoretically, Foucault asserts that "*truth isn't outside power*" or "*lacking in power*" (Foucault, 2010, p.1668). The fact is that truth, not something that is reached after lots of struggles or any privilege for some, whereas "*truth is a thing of this world: it is produced only under multiple forms of constraint*," and he adds that truth is "*induces regular effects of power*" (Foucault, 2010, p.1668). Foucault points out the bounded relation between each concept: truth and power. Furthermore, truth says Foucault has turned out various forms regarding each society and its dimensions in time. He talks about the point as such:

> *each society's general politics of truth: that is the types of discourse which it accepts and makes function as true and false statements, the value in the acquisition of truth: the status of those who are charged with saying what accounts as true (Foucault, 2010, p.1668).*

His analysis points to the fact that modern societies, especially the developed ones, cannot separate themselves from the political economy, characterized by power and knowledge dynamics. For Foucault, as a "*political power*," the demand for truth is in the form of scientific discourse, and the institutions produce it in the form of political and economic apparatus' such as university, army, media, academy. (Foucault, 2010, pp.1668-1669). Foucault states, "*there is a battle 'for truth,' or at least 'around truth'*" (Foucault, 2010, p.1669). According to Foucault, the necessary point is to think about political problems with the terms 'truth' and 'power' rather than 'science' and 'ideology' (Foucault, 2010, p.1669).

What is crucial and catching in Foucault's theoretical affirmations highlighted here is that they provide an appropriate framework for analyzing the concept: truth. It also opens a door for the intellectuals who must recapture the meanings of truth and post-truth in turn accordingly. As he offers, each concept cannot be separated from political arenas' power relations and policies.

Having given an account of Foucault's main ideas, at this point, Baudrillard tells us something more on the subject matter highlighted here. Baudrillard, who has been deeply influenced by contemporary French thought, including Foucault himself, makes his framework using significant concepts such as implosion, semiurgy, simulation, and hyper-reality. Like Foucault, his works are valuable and controversial, containing many new and breath-taking views in social studies. One of his main interests, likewise Foucault, is the dimensions of truth and reality that show themselves in (re)new forms. In Baudrillard's writings, the era in which at the same time he lives is described as much more different from the old modern order. With the new developments and experiences by a capitalist culture industry, the society moves from industrial to postmodern order, shaped by mass media, information, communication, and signs. According to Baudrillard, these are the primary thresholds that he considers when formulating his theory of '*mass society*' (Sarup,1993, p.168). He asserts that the concepts such as truth, reality, society, power, meaning have been erected from industrial to post-industrial society

(Sarup, 1993, p.168). Moreover, he comes to the point that "*there is ultimately no difference between fictive and other, truth-telling forms of discourse; truth and falsity are wholly undisguisable*" (Sarup, 1993, p.168). Baudrillard's position on the critique of truth and the stable referents of the Enlightenment project is the out fashioned, hopeless concepts. As Sarup states: '*There is simply no appeal beyond the structures of representation, the discourses, that determine what shall count as knowledge or truth within a given interpretive concept*' (Sarup, 1993, p.168).

Both critics' approaches to truth and its present condition are different but not contradictory. Here, Baudrillard reads that the truth no longer existed. The clear distinction between the real and the image has no longer occurred. There has been erosion between the old oppositions in time. According to Baudrillard, with the new condition of the post-industrial world, everything is '*hyper-real*' -in excess of itself (Sarup, 1993, p.165). Foucault promoted the idea that '*power produces reality; it produces domains of objects and rituals of truth [...] The exercise of power creates and causes new objects of knowledge* (Sarup, 1993, p.74). The formulation suggested by Foucault presents that "*truth is a thing of this world, and it is produced*" (Foucault, 2010, p.1668). In contrast, according to Baudrillard, truth is regarded as nothing more than a '*representation*.' Furthermore, Foucault's approach to truth leads him to consider the concept a kind of political practice. However, Baudrillard's position leads him to (re)capture it as a cultural practice.

The inevitable fact is that truth constantly changes its direction within time and circumstances. At present, the truth is much stranger than it used to be. Considering the events of Hannah Arendt's 1963 report from the trial of Adolf Eichmann, the Brexit Referendum in England in 2016, Donald Trump's 2016 Presidential Campaign, it is argued that reality has started to make its presence in a different form within a different route. Thus, a new term emerged aiming for defining the recent phenomenon circling the world. That is post-truth. According to the Oxford Dictionary, post-truth is defined as "relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief" (Oxford Dictionaries, 2021). Each event highlighted above is the referents and best examples that project the meaning of the term post-truth.

Like Baudrillard, by being worthy of Foucault's works and influenced mainly by him, a living critic Byung-Chul Han provides many impressive studies on this subject matter. Han's primary interest is '*the condition of posthuman*' and its relation to '*post-truth*' by (re)interpreting the new situations at the centre of the present era. Having given an account of Foucault's and Baudrillard's main ideas, Han makes the following criticisms of his time in his works. He goes further in his discussions by considering the new post-industrial, digital, and finally virus era.

As the line between truth and lies becomes uncertain and murky at present, it is regarded that the truth is not much more than a dangerous '*propaganda tool*.' Han best connects each term and its new form with the ongoing condition of the modern world. He one more time underlines the relationship between truth and politics by referring to their bounded relation with a new phenomenon, digitalism. According to Han, today is a part of a long historical drift of capitalist thinking that determines historical, political, social, and philosophical matters. Furthermore, he continues his assertions as such: many years after the Cold War, now it seems that "*globalization eliminates everything*" -societies with borders, fences, etc. "to give free rein to capital". For the sake of "*accelerated circulation of goods and capital*," the system has to dispose of the "*immune thresholds*" in its body. Then, digitalism becomes its place, serving as "eradicating the reality" (Han, 2020). On the one hand, the "*reality is eradicating*"; on the other hand, post-truth eliminates the truth and lies by circling the system (Han, 2020). In return, the

governments quickly assert their new political tactics without considering the facts or any reasonable guideline behind them.

At present, the modern man finds himself in such a tragic situation. Finally, Hare's experiences on a political and personal level become blurred, unstable, and much more challenging to make sense of them. Therefore, Hare stands up for the facts and hopelessly questions every piece of information and news in his personal and artistic life. Indeed, not only for Hare but also for all of us truth has never been much more crucial than before.

3. Battle for Truth

At the beginning of the text, we learn that David Hare caught the Covid-19 and is in total obscurity about his health situation. The only thing he feels is the taste of sewage in his mouth, yearning for freshwater. Although he learns about the common symptoms, his symptom is not listed as expected, making him anxious. Even the medical professionals cannot give him a clear answer. Because the risky atmosphere of modernity is threatening everyone, even the experts of a scientific field can be inadequate in new situations (Giddens, 2019, p.168).

Hare refers to the famous description of the virus: "*No virus is known to do good: it has been well said that a virus is "a piece of bad news wrapped up in protein"* (Medawar and Medawar, 1983, p.275). Hare chronologically explains how the bad news affects him and other people in the UK throughout the text. First, he gives a background explanation of how he got the virus at Oxford Circus, where he had worked on a new TV series with two of his friends, the editor, and the director. We learn that Hare's new project is about *"a Conservative politician who is forward-looking, intelligent, charismatic and popular. It's not based on anyone in real life.*" (Hare, 2020, p.7). His sarcasm is evident in his words because Hare himself, as a political playwright, never avoids writing on the weaknesses of the conservative politics in the UK government. He frankly states that he cannot trust prime minister Boris Johnson's performance to deal with the Covid-19 issue. Johnson has already skipped some other governmental responsibilities, such as the COBRA meetings (Walker, 2020). Johnson's calm attitude to announce total measures because of his focus on his private life shows his weakness in the contagion process. Johnson's divorce and his girlfriend's pregnancy seem to occupy him more than the newly introduced crisis. Furthermore, the pretension of Johnson as if he is endowing freedom to the British people by not restricting, they are going to inns and public houses makes Hare angry. Because he knows that those spaces since their birth have often been regulated in the UK either secretly or frankly. Therefore, Johnson attempted to disguise his inadequacy in processing the spread of the virus.

When Hare cannot breathe properly, he understands that his lungs are under threat. He infers that "*temperature, heart rate, blood pressure, respiratory rate, and oxygen saturation"* (Hare, 2020, p.8) are the vital cinque in this disease. However, he soon understands that **"***There's no correlation between oxygen saturation and how much oxygen is reaching the vital organs.*" (Hare, 2020, p.8). At this point, doctors' inefficacy to explain this disease exactly tears down the signifiers of the twenty-first-century scientific advances. So, he thinks, *"Ok, so it may be humbling for the medics, but for me and people like me, a better word is 'alarming'* (Hare, 2020, p.9)".

Hare also observes his wife's approach to the Covid-19 and states that; '*Nicole's convinced that she'll never get ill. Her mother lived to a hundred and two*' (Hare, 2020, p.11). Nicole here represents a mediocre person who is not fully aware of the risks of this virus, and she believes that nothing will

happen to her because her genes are stable. However, her unconscious attitude stems from the lack of proper guidance by the government. Since the government has failed to declare a state of emergency related to the newly spreading virus, people ignore it.

Even though Hare initially stated that his new project is not based on a real-life, conservative character, the monologue continues attacking the Conservative government. Because the country has been open to visitors from viral centers and the herd immunity policy has been proposed to overcome the virus. Hare, as an individual, wonders why the government did not follow WHO's advice beforehand. He does not indicate a name, but we understand that the unmentioned name is the PM as readers. The debate whether the lockdown or spread testing will help the country overcome the disease costs a lot. The necessary precautions that were not taken in time do not make sense because he already started to feel dismantled.

Hare reveals his ideas about the increasing social inequalities with the spread of the virus. He sees that the medics are not equipped with protective clothes before encountering the Covid infected patients. In a sense, they are 'naked' bodies who had to fight in the front line of this war (Hare, 2020, p.14). Care homes where the most vulnerable people stay are neglected during the pandemic, and the death rates are alarming in those places. As an individual, he cannot understand this ignorance.

In the ninth part of the monologue, Hare criticizes Donald Trump's way of despising the virus. Trump believes that if you denigrate your opponent without hesitating to be true or untrue, you can win. This has always been his strategy not only in his electoral campaigns but also in his life. It seems that Trump is applying the same tactic to the virus. To Trump, '*Sick people are losers'* (Hare, 2020, p.14) and those *Unwertes Leben* (Life unworthy of life) are the obstacles in a rational order. They need to be eliminated to brighten the perfect harmony on Earth (Bauman, 2018, p.235). However, this time the virus is more potent than his slogans or humiliation of the virus.

Hare surprisingly notices that Trump's view about the sick people is adopted even by his friends: *'A famous film director remarks to me that I'm the only person he knows who's got it. Do I detect an undercurrent of rebuke, as though it's not the sort of thing the middle classes aren't meant to get?*' (Hare, 2020, p.15). It is not novel that politicians reflect the truth differently, but now the internet offers them a novel platform to spread those distorted ideas quickly (Kakutani, 2019, p.62). As a very active user of social media, particularly Twitter, Trump abused the public's fear and created '*alternative truths'* and public enemies to manage his electorates well during his campaigns (Kakutani, 2019, p.63). Hare, because of this reason, is angry with the politics of the UK government. Instead of creating a helpful way to deal with the crisis, they imitate the US government, disappointing the people.

Hare, declaring his '*interest in the relationship between public life and untruth'* (Hare, 2020, p.19) criticizes Trump as a liar. In the text, he states that 4 percent of claims made by Trump were true based on research conducted by PolitiFact (Hare, 2020, p.19). PolitiFact was established in 2007 to '*look at specific statements made by politicians and rate them for accuracy*' (Holan, 2018).

Trump, the most eminent figure of the post-truth era, is blistered in the text several times. Kakutani states that Trump's untruthfulness is so serious that finally, newsagents started to list his lies, his derelictions of duty, and his insults over time. Because Trump's courage to lie easily also encouraged other politicians around him (Kakutani, 2019, p.72). Although Trump is the most significant political figure in terms of lying and distorting the truth, his ideology has naturally surpassed the US borders and

paved the way for other countries run by democracy on the surface. In Lee Mcintyre's book, *Post-Truth*, whose Turkish translation's preface is written by Mirgün Cabas, we are warned that today we need to be more intelligent and well-equipped to prize the truths above lies. Because the asymmetrical superiority of lies over truths can only be corrected by serious newspapers, TV channels, or digital platforms such as PolitiFact or teyit.org in Turkey. These platforms help us eliminate the false news which spread fast, especially on social media. People's tendency to support leaders who are lying or despising the truth may be explained by their influence and prestige in society. Personal influence can be provided with wealth, not intelligence or genius (Le Bon, 2020, p.179). This view may help us understand the rise of Trump and conservative politics in the USA.

Hare continues depicting the increasing social inequalities which he observes since the outbreak of the pandemic:

> *Apparently, I've crossed class lines by carelessly catching a disease which generally attacks manual workers and ethnic minorities. After all, it's already becoming clear that you're twice as likely to die if you're poor. Diseases follow the social gradient.*
>
> *And skin colour. In England and Wales, you're four times as likely to die if you're black (Hare, 2020, p.15).*

The subject, adopting middle-class values, always tries to get the best for himself. The offerings of the system surround him, and if he is unsuccessful despite those offerings, he is the one to be blamed for. Because his successful performance is expected in all areas of life. In line with Trump's ideology, the neoliberal subject is doomed to survive and succeed (Han, 2019, p.39). The UN also announces the most vulnerable segments of society like Hare's observation. In the medium and long term, it is expected to increase the social inequalities, exclusion, and discrimination if the pandemic is not managed correctly (UN, 2020). Because racial and ethnic minority groups generate the working class of society, their exposure to Covid-19 is naturally earlier and faster than other groups in society (CDC, 2020). In a similar vein with Hare, Slavoj Ẓiẓek states that class divisions that we are used to observing in our daily lives now have a new dimension in the pandemic. Because the safe isolation by working from home can only be attainable by some intellectual groups (Ẓiẓek, 2020, p.14-15).

However, when the government ministers realize that things are getting worse day by day, they employ another discourse: '*Words like 'failure' or 'mistake' are forbidden and replaced with the anodyne 'challenge*' (Hare, 2020, p.16). The ideology of affirmation and optimization of everything is a kind of violence that may help us understand the change of words over time (Han, 2020, pp.38-39) because the harsh truth of the Covid -19 process is distorted differently by changing the words from failure or mistake to challenge. Baudrillard once explained the whole system as 'globally terroristic' because the terror of uncertainty and dissuasion is far stronger than the terror of violence and accidents (Baudrillard, 1993, p.42). In this respect, the biggest fear of Hare throughout the text is his inability to learn what is going on in his body or 'bodies'. With reference to him, the vulnerability of human subjects in such a globally terroristic system has increased. Even though the treatment of AIDS and cancer that Baudrillard sees as modern pathologies is impossible, now the Covid-19 can also be listed as a modern pathology. However, the unexpected outbreak of a modern pathology does not force the government to take immediate precautions. Instead, Hare says that:

> *Surely, looking abroad to the examples of Angela Merkel in Germany and Jacinda Ardern in New Zealand, something must have stirred inside the head of at least one thinker in Downing Street. Given how well those two leaders were doing, and how badly we were doing, did it really occur to*

> *anyone in power that possibly following their example and levelling with the public might be a more fruitful political tactic? (Hare, 2020, pp.20-21).*

While Hare locates Donald Trump into the hemisphere of corrupt political order, he frankly states that Jacinda Ardern and Angela Merkel have been the two great examples of the Covid-19 process in their countries. Indeed, Hare indicates that Conservative politics in the USA and UK are insufficient, and the left and the Labour party politics are successful. Hare is quite right in his observations because New Zealand's battle with the pandemic is based on '*rapid, science-based risk assessment linked to early, decisive government action*,' which are crucial elements in the life-threatening issue (Baker et al., 2020).

Germany was also regarded as a 'German exception' when the fatality rates of Covid-19 are compared with those of EU countries and the UK. Those rates stemmed from the '*early and widespread treatment and testing, plenty of intensive care beds, coupled with decisive government action whose social distancing guidelines are widely observed*' (Chalk, 2021, pp.94-95). That is, Hare appreciates the socialist approach of New Zealand and Germany to the Covid-19 process but also their female political leaders in a neoliberal world.

Besides Boris Johnson, Hare also criticizes other ministers, especially the home secretary Priti Patel's saying that she was sorry because people felt there had been failings so far (Hare, 2020, p.17). Hare sees Patel as one of the liars of the Johnson government, and he also attacks her previous secret meetings in Israel even with the Israeli PM Benjamin Netanyahu without informing the Cabinet in 2017. Initially, she claimed to attend only two meetings, but later, it was revealed that she had twelve meetings (Harpin, 2017). In the text, Hare reveals his untrust in Patel because her untruthfulness has already been proved in the country.

Hare refers to three tragic historical events; Hillsborough (1989), Bloody Sunday (1972), and Grenfell Tower (2017), and desperately reminds of the tragic deaths of hundreds:

> *Has no one in the current government ever met the bereaved? Do they not remember Hillsborough? Or Bloody Sunday? Or the residents of Grenfell Tower?*
>
> *Have they really not yet learned that the most soothing possible bandage for the wounds inflicted by grief is the truth?*
>
> *Do the families and friends of the dead not deserve it (Hare, 2020, p.21)?*

It is of primary importance that Hare commemorates these three tragic events associating them with the Covid-19 process. Considering right after these events happened, the UK government first blamed the victims and led the advocacy journals to inform the public that the victims caused these tragedies. However, apologies and changing news headlines over time signify that people are vulnerable to the truths presented to themselves during a real crisis. The basic concern of Hare, in this text, is the probability of distorting the Covid-19 truth today.

He intrinsically believes that grief can only be relieved with truth, but the government again prefers to escape from the truth in many ways. He cries that he wishes to be a child to whom the truth is revealed. It seems that uniting in common grief can be a remedy for people to create a bright future because we tend to forget the previous tragedies as humans. Within a Baudrillardian frame of thinking, '*We are doomed in consequence to a whitewashing of all activity – whitewashed social relations, whitewashed bodies, whitewashed memory- in short, to a complete aseptic whiteness* (Baudrillard, 1993, p.44).

Hare's fear that *'Covid-19 will be forgotten just as Spanish flu is forgotten'* (Hare, 2020, p.21) stems from his untrust in the social memory weakened by politics.

As the text progresses, we learn that Hare refers to an important date for himself, 6th April 1980, when his first full-length play premiered at Hampstead Theatre. He exuberantly realizes that 6th April is also the day he wins his victory over Covid. Although he has been home for days without wishing to eat or drink anything, that day, he yearns for a croissant which surprises his wife. He feels that a demon is leaving his body like an exorcising session of medieval times. His reference to the word medieval is the second in the text. He quoted the first medieval word from Beverley Hunt, who used it at the beginning of Covid-19 to express how perplexed they were (BBC, 2020). The stress on the word medieval by both the professor and Hare indicates the anomalous situation of the 21st century when the scientific progress of humanity is insufficient to uncover the mystery of this disease. Hare's recuperation from Covid-19 makes him be grateful for simple things in life such as fresh water, tea, or watching a film, but he also sees the unfairness of the illness.

4. Conclusion

This study has illustrated the representation of the Covid-19 crisis, which the conservative governments of the UK and the USA poorly handled. The people who want to learn how the virus influences them are left unheard. Boris Johnson's agenda outweighs the health crisis in the country, which leaves millions alone with economic and social troubles. Hare compares the government's attitude to the crisis with Germany and New Zealand and criticizes that conservative politics make things worse for people. He is particularly angry with Donald Trump, who misleads people about the true effects of the Covid-19 using social media. On the one hand, Trump is the representative of corruption in a post-truth era; on the other hand, Jacinda Ardern and Angela Merkel stand for the representative of the Labour Party and the Left, which introduced strategic health precautions without excluding anyone from the system. However, in England, coping with Covid-19 looks like a puzzle which everyone has to solve. Let alone taking lessons from tragedies in the past, Johnson imitates Trump, and as a result, the so-called modern individual is in a crisis with a corrupt mind and body and gets stuck in homes. For everyone in the UK, now the truth is 'a supernatural effort, an elevation to the near-divine' during the pandemic (Beck, 1992, pp.166-167). In a political atmosphere in which politics twist or break the truth, perhaps this has a price: the individuals recline upon sources that have been eroded insidiously. In apocalyptic scenarios, it is generally assumed that end-of-world would stem from nuclear disasters or wars. However, the Covid-19 health crisis burst out in the middle of all troubles like a biological bomb. This made people all around the world find themselves in a common ground together in a post-truth era. As Arıboğan notes, the global world finds itself in an existential crisis suddenly that puts the post-industrial society in a much more difficult situation than before (Arıboğan, 2020, p.360). From the perspective of both a dramatist and an individual, David Hare sees that coping with the Covid-19 at home is much more difficult with poor policies and health politics which led to social segregation in terms of the economic capabilities of individuals. Corrupt politicians made the process much more complicated since they could not build mutual trust between them and the citizens. The novel virus has become a devil which left people alone and desperate in their homes. The isolated individuals' struggle to find out the truth about their health and their need for the appropriate guidance of the politicians have turned into an endless battle in the political turmoil system.

References

Arıboğan, D. Ü. (2020). Pandemi sonrası dönemde küresel güvenlik ve iş birliği: 19. yüzyıl Avrupa ahenginden 21. yüzyılın küresel ahengine. *In,* M. Şeker, A. Özer, C. Korkut (Eds.), *Küresel Salgının Anatomisi: İnsan ve Toplumun Geleceği* (pp. 348-368). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.

Baker, M. G., Wilson, N., & Anglemyer, A. (2020). Successful elimination of Covid-19 Transmission in New Zealand. *The New England Journal of Medicine, 383*(8): e56.

Baudrillard, J. (1993). *The transparency of evil*: *Essays in extreme phenomena* (Trans. B. J. St. John). USA: Verso.

Bauman, Z. (2018). *Parçalanmış hayat: Postmodern ahlak denemeleri*. (Trans. İ. Türkmen). 3rd ed. İstanbul: Ayrıntı.

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. (Trans. M. Ritter). London: Sage Publications.

CDC (2020, December 10). Risk of Exposure to COVID-19. *CDC*. Retrieved August 20, 2021, from https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/health-equity/racial-ethnic-disparities/increased-risk-exposure.html

Chalk, J. (2021). Neoliberalism and personal freedoms during COVID-19. *Pluto Journals*, *Journal of Global Faultlines, 8*(1), 91-99.

Foucault, M. (2010). Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977. In C. Gordon (Ed.) *The Norton anthology of theory and criticism* (2nd ed.) (pp.1668-1669). New York, USA: W.W. Norton Company. (Original work published 1980).

Giddens, A. (2019), *Modernite ve bireysel kimlik*. (Trans. Ü. Tatlıcan). 3rd ed.İstanbul: Say.

Han, B.C (2019), *Psikopolitika: Neoliberalizm ve yeni iktidar teknikleri* (Trans. H. Barışcan). 2nd ed. İstanbul: Metis.

Han, B.C. (2020, May 31). The Virus Era: Disease, Solidarity, and Capitalism. *Arquitectura Viva*. Retrieved Sep 07, 2021, from https://arquitecturaviva.com/articles/la-era-del-virus-3

Hare, D. (2020), *Beat the Devil: A covid monologue*. London: Faber and Faber.

Hare, D. (2021), *We travelled: Essays and poems*. London: Faber and Faber.

Harpin, L. (2017, November 17). Priti Patel forced to apologise after meeting Netanyahu in Israel. *The JC.* Retrieved August 22, 2021, from https://www.thejc.com/news/uk/breaking-priti-patel-did-not-tell-boris-johnson-about-secret-israel-meetings-1.447445

Holan, A.D. (2018, February 12). The Principles of the Truth-O-Meter: PolitiFact's methodology for independent fact-checking. *PolitiFact*. Retrieved August 22, 2021, from https://www.politifact.com/article/2018/feb/12/principles-truth-o-meter-politifacts-methodology-i/

Kakutani, M. (2019), *Hakikatin ölümü: Trump çağında yalancılık sanatı*. (Trans. C. Mizrahi). 2nd ed. İstanbul: Doğan Kitap.

Le Bon, G. (2020). *Kitleler psikolojisi* (Trans. F.Z. Bayra). 1st ed. İstanbul: Hayat Yayın Grubu.

Mcintyre, L. (2019) *Hakikat-sonrasi* (Trans. M.F. Biçici). 1st ed. İstanbul: Tellekt.

Medawar, P.B., Medawar, J.S. (1983). *Aristotle to Zeus: A philosophical dictionary of biology*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Morris, C. (2020, May 23). Coronavirus: 'Baffling' Observations from the front line. *BBC*. Retrieved August 22, 2021, from https://www.bbc.com/news/52760992

Oxford Online Dictionary (2021). https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/post-truth?q=post+truth

Sarup, M. (1993). *Introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. Georgia: The University of Georgia Press (Original work published 1988).

UN (2020). Everyone Included: Social Impact of COVID-19. *United Nations*. Retrieved August 20, 2021, from https://www.un.org/development/desa/dspd/everyone-included-covid-19.html

Walker, P. (2020, April 19). Boris Johnson missed five coronavirus Cobra meetings, Michael Gove says. *The Guardian*. Retrieved August 20, 2021, from https://www.theguardian.com/world/2020/apr/19/michael-gove-fails-to-deny-pm-missed-five-coronavirus-cobra-meetings.

Ẓiẓek, S. (2020). *Pan(dem)ic! Covid-19 Shakes the World*. New York & London: OR Books.

61- Karşılaştırmalı edebiyatın yabancı dil öğretimine etkisi

Fatma KARAMAN[1]

APA: Karaman, F. (2021). Karşılaştırmalı edebiyatın yabancı dil öğretimine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1020-1029. DOI: 10.29000/rumelide.1032567.

Öz

Edebi eserler; kurgu, olay örgüsü, kahramanlar ve mekân gibi unsurların yanında dilin kullanımı ve dilin özelliklerini yansıtması bakımından eğitim açısından önemli materyaller olarak kabul edilmektedir. Edebiyatın yabancı dil öğretimiyle ilişkisi ve edebiyatın yabancı dil öğretiminde kullanımı, birçok çalışmada ele alınmış olmasına rağmen, karşılaştırmalı edebiyat ile yabancı dil öğretimine ilişkin çalışmalar Türkiye'de sınırlı sayıda bulunmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı karşılaştırmalı edebiyatın yabancı dil öğretiminde kullanımının dil öğretim ve öğrenim sürecine etkilerini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için Alman edebiyatında önemli bir yeri olan Prag'da yaşamış Franz Kafka'nın ve Türkiye'de doğup büyümüş Türk edebiyatına farklı bir soluk getiren Oğuz Atay'ın eserleri, yabancı dil derslerinin öğretim durumlarının tasarlanmasında kullanımına örnek olarak incelenmiştir. Farklı topraklarda ve dönemlerde, farklı tarihsel, siyasal, sosyolojik ve kültürel yapılarda yaşayan iki yazarın eserlerindeki farklılıklar ve benzerliklerin dil öğretiminde nasıl kullanılabileceği örneklendirilmiştir. Çalışmada karşılaştırmalı edebiyatın yabancı dil öğretiminde kullanılmasının kelimelerin derin anlamlarının kavranması, kelimelerin bilinen anlamlarının dışında farklı anlamlarda kullanılabileceği, günlük dil kullanımlarından farklı ifade biçimlerinin görülmesi, edebi dilin kullanılabilmesi ve anlama gibi dil becerilerinin öğretimine katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Karşılaştırmalı edebiyat, yabancı dil öğretimi, Türk edebiyatı, Alman edebiyatı, öğretim tasarımı

The effect of comparative literature on foreign language teaching

Abstract

Literary works; in addition to elements such as fiction, plot, heroes and space, it is accepted as important materials in terms of education in terms of reflecting the use of language and language features. Although the relationship of literature with foreign language teaching and the use of literature in foreign language teaching have been discussed in many studies, studies on comparative literature and foreign language teaching are limited in Turkey. In this context, the aim of this study is to examine the effects of the use of comparative literature in foreign language teaching on the language teaching and learning process. In order to achieve this aim, the works of Franz Kafka, who lived in Prague, which has an important place in German literature, and Oğuz Atay, who was born and raised in Turkey, brought a different breath to Turkish literature, were examined as examples of the use of foreign language courses in the design of teaching situations. It is exemplified how the differences and similarities in the works of two authors who lived in different lands and periods, in different social, political, sociological and cultural structures can be used in language teaching. In the

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Muğla, Türkiye), fatmakaraman33@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0461-5593 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032567]

study, it was concluded that the use of comparative literature in foreign language teaching can contribute to the teaching of language skills such as understanding the deep meanings of words, that words can be used in different meanings other than their known meanings, seeing different expression forms from everyday language use, using the literary language and understanding.

Keywords: Comparative literature, foreign language teaching, Turkish literature, German Literature, instructional design

Edebiyat; hem psikoloji, sosyoloji, felsefe ve tarih gibi birçok disiplinden etkilenmekte hem de bu disiplinlere katkı sağlayabilmektedir. Edebiyatın etkisi birçok alanda olduğu gibi eğitimde de önemli bir yere sahiptir. Edebiyatın eğitime katkılarından biri de yabancı dil öğretimi kapsamındadır. Edebi eserler dilin etki gücü ile okuruna ulaşır ve anlam kazanır. Dolayısıyla edebiyatta kurgu, olay örgüsü, kahramanlar mekân gibi unsurların yanında, dilin kullanımı, dilin yapısal ve semantik özellikleri de edebi eserlerde okuyucunun karşısına çıkmaktadır. Edebi eserlerin bu özellikleri ise yabancı dil öğretimine eğitsel veriler sunmaktadır. Nitekim edebiyatın yabancı dil öğretimiyle ilişkisi ve edebiyatın yabancı dil öğretiminde kullanımı birçok çalışmada ele alınmış (Aslan, 2010; Arak, 2013; Aras, 2008; Bülbül vd. 2014; Erişek / Yücel 2002; Soyer, 2016; Eryılmaz / Kargı, 2020; Işıdan, 2020; Kaçmaz, 2018; Songören Arkılıç, 2011; Yüksel, 2019, Ersan,2009) olmasına rağmen, karşılaştırmalı edebiyat ve yabancı dil öğretimine ilişkin çalışmalar (Bülbül, 2009) Türkiye'de sınırlı sayıda bulunmaktadır. Yabancı dil öğretiminde edebiyat kullanılırken kullanılan edebi yapıt kendi içerisinde işlenirken; karşılaştırmalı edebiyatın yabancı dil öğretiminde kullanılmasında ise öğretim sürecine aynı anda gerek hâkim dil ile hedef dil, gerekse de hedef dildeki birden fazla edebi yapıt işe koşulur. Buradaki farklılık gerek içeriksel gerekse de yapısal olarak öz ile yabancı olanın karşılaştırılması sonucunda öğrencinin bilgiyi edinme sürecinin daha işlevsel, kalıcı ve etkili hale getirilmesidir.

Dilin içerikten, bağlamdan, senaryodan ve yaşantılardan yoksun soyut yapısının, öğrenciye aktarımının yabancı dil öğretimini başarıya götürmediği alan yazında birçok çalışmada belirtilmiştir (Gornik, 2014; Işık, 2008; Karaman, 2016; Neuland, 1994). Dilsel yapıların edebi eserlerde olduğu gibi belli bir bağlam ve olay örgüsü içerisinde verilmesi, soyut olan yapıların somutlaştırılmasını ve öğrenci tarafından anlamlandırılmasını kolaylaştıracaktır. Dolayısıyla hedef kitlenin edebiyatında var olan ile hedef dildeki edebiyatta var olan örnek durumların, benzer edebi eserlerin karşılaştırılması öğrenende bağdaşım ve çağrışım oluşturulmasını sağlayarak öğrenme sürecini destekleyecektir. Bunun yanı sıra edebi eserlerde çok katmanlı, derinlikli ve salt bir cümle ile anlaşılamayan, kurgu içerisinde anlaşılması olası olan imgesel bir mana söz konusudur. Geleneksel yabancı dil öğretiminin basit düzeyde nesnelerin adını ve kavram öğretimini amaç edinmesi nedeniyle dilin derinlikli yapısı ve imgesel söylemlerin öğrenci tarafından kavranması, yabancı dil öğretiminde geleneksel yöntemlerin kullanılmasıyla mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla edebi eserlerin işe koşulmadığı bir yabancı dil öğretim düzeneği veya ortamı kelimelerin bu derinlikli manalarının öğrenci tarafından anlamlandırılmasını sağlamada yetersiz kalmaktadır. Bu durumun bir çözümü olarak ise genel anlamda edebiyat daha özel anlamda ise karşılaştırmalı edebiyat yabancı dil öğretiminde bir yöntem olarak kullanılabilir. Sağlıklı bir iletişimin yapılabilmesi için edebiyat, dil, kültür ve eğitim gibi sosyal bilimler alanında yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar önemli bir işleve sahiptir (Emer Kızıler, 2017, s.158-159). Çünkü yabancı dil öğretim sürecinde öykü, şiir ve roman gibi edebi türlerin uygulanması bu süreci başarıya götürebilmektedir (Bülbül, 2012. s. 1). Dil, toplumların gerek kolektif uzlaşı gerek doğal süreçte imgelerin anlamlandırılması için biçimlenen kodlardan oluşan canlı bir yapıdır. Dolayısıyla dil iletişim ortamında sadece olgusal olanı ifade etmez, bunun yanında daha derin düşünsel, imgesel durumların alıcıya iletilmesi için de kullanılmaktadır. Dili bağlamdan uzak kurallardan oluşan bir dizge olarak kabul edip

dili sadece soyut yapısal bir sistem içerisinde var olan bir iletişim aracı olarak nitelemek, dili değersizleştirmekten başka bir şey değildir. (Özcan, 2014). Kurulan cümleler dizge olarak görünen kodlardan daha fazla anlamı içerisinde barındırmaktadır. Bu anlamların ortaya çıkarılması ise edebi eserlerde olduğu gibi dilin somut kullanım ortamların çeşitlendirilmesi ile olanaklıdır.

Karşılaştırmalı edebiyat

Tarihi süreçte dünyada karşılaştırmalı çalışmalar, 18. yüzyıl sonunda ve 19. yüzyıl başında birçok alanda yapılmaya başlanmıştır. Türkiye'de ise 20. yüzyıldan itibaren yazın dünyasında karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları yer edinmiştir. Ülkemizde karşılaştırmalı edebiyat bilimi çalışmaları öncelikle üniversiteler aracılığıyla gelişim göstermiştir. 1943-1960 yılları arasında İstanbul üniversitesinde Fransız dili ve edebiyatına ilişkin çalışmalar sürdüren Cevdet Perin; 1946-1974 yıllarında Fransızca okutmanı olan Cemil Meriç ve yine Ankara Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde 1976-2008 yılları arasında Gürsel Aytaç bu alanda önemli çalışmalar yapmıştır (Aydın, 2019, s.150). Türkiye'de ilk etapta ulusal edebiyatı güçlendirmek amacıyla karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları yapılmaya başlanmıştır (Aytaç, 2013, s. 32). Karşılaştırmalı edebiyatta karşılaştırma sadece ulusal düzeyde değil uluslararası düzeyde de yapılabilmektedir. Ancak bu çalışmanın odak noktası yabancı dil öğretimi olduğu için bu çalışmada karşılaştırma, daha çok hedef dilde yazılan eserler ile anadilde yazılan eserler üzerine yoğunlaşmaktadır. Karşılaştırma sadece yabancı edebiyat ile ulusal edebiyattaki kurgu, yöntem, konu, figürler, mekân, yazarın tutumu gibi içeriksel boyutta değil; aynı zamanda dilin kullanım şekli gibi biçimsel yönüyle de yapılabilmektedir. Bu bağlamda gerek bir yöntem gerekse de bir bilim dalı olarak karşılaştırmalı edebiyat, çoğulcu ve sentezleyici analizlerin yapılması bağlamında disiplinler arası çalışmaların yapılması için uygun bir zemin hazırlamaktadır (Arslan, 2017, s. 15).

Kendinden farklı olanı tanıma ve kendini geliştirme düşüncesinden çıkan karşılaştırmalı edebiyat, sınırlarını kesin çizgilerle çizen bir disiplin olmaktan öte disiplinler arası ve sanatlar arasında bir köprü görevini üstlenmiştir (İmamoğlu, 2020, s 274-275). Bu işlevinin yanı sıra karşılaştırmalı edebiyat bilimi kapsamında metinlerin beslendiği kaynağa bağlı olarak toplumlar, dönemler ve üsluplar arası incelemeler yapılabilir (Cuma, 2009, s. 91). Genel anlamda karşılaştırma, kişiye mevcut olanın farkına varmayı ve kendinde olmayanın benzer ve farklı yönlerini ortaya çıkararak çok boyutlu bir bakış açısı kazandırıp özümseme olanağı veremektedir. Bu noktada karşılaştırmalı edebiyatın eğitim sürecine ilişkin birçok işlevi olabilir. Karşılaştırmalı edebiyat düzleminde köken dildeki eser yabancı bir eserle karşılaştırılırken, okura ya da araştırmacıya köken dilde yazılan eserin farklı bir gözle sorgulama olanağı vermesi, eleştirel bilincin gelişmesini sağlar (Yücel, 2013, s. 352). Dolayısıyla karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları bağlamında seçilecek eserlerin öğrencinin dil becerileri, kelime öğretimi gibi zihinsel süreçlerini geliştirecek nitelikte olmasına özen gösterilmesinin, farklı kültürde ve dildeki bakış açılarının öğrencide çok boyutlu bir düşünme evreni ve buna bağlı olarak üretimin gerçekleşmesini sağladığı söylenebilir (Bülbül, 2008, s. 256). Bunun yanı sıra karşılaştırmalı çalışmalar ile öğrenci olay veya olgulara sadece içinde büyüdüğü kültürün bakış açısıyla değil; yabancı kültürün bakış açısıyla bakmasını öğrenerek empati duygusunu geliştirip önyargılarından ve kalıplarından çıkabilecek (Uyar, 2007, s. 51) bu durum ise yine kendi kültürünün de gelişimini kolaylaştırarak öz kültürünü sorgulayıp önyargısız, benlik algısı oluşmuş, çok yönlü, hoşgörülü ve bilinçli bir bakış açısıyla yaşamaya olanak verecektir.

Öğrenme ortamlarının karşılaştırmalı edebiyat ekseninde tasarlanması

Soyut, düşünsel ve imgesel olanın öğrencinin zihninde anlamlandırılması, edebi eserler aracılığıyla olanaklı olabilmektedir. Örneğin hedef dilde ve kaynak dilde olay örgüsü, teması, kahramanların

kurgulanması, mekân gibi unsurların benzer olduğu iki eserin öğretim ortamında kullanılması, verilmek istenen hedef davranışların öğrenciye aktarımının daha etkili olmasını sağlar. Böylece öğrenci ortak noktaları veya farklılıkları olan eserler aracılığıyla iki dil arasında bağlantı kurabilir ve zihninde söz konusu hedef dili yapılandırabilir. Bu şekilde yapılandırma gibi zihinsel bir süreç yaşayan öğrenende bilgi kalıcı hale gelir. Buradaki amaç; iki eserin karşılaştırılmasıyla kavram, imge, dil kalıplarının, kelimelerin derin anlamlarının kavranması, kelimelerin bilinen anlamlarının dışında farklı anlamlarda kullanılabileceği ve günlük dil kullanımlarından farklı ifade biçimlerinin öğretiminin sağlanmasıdır. Öğrenmeye ilişkin çağdaş yaklaşımlar öğrenmenin uyarıcı-tepki bağı gibi basit bir düzlemde olmadığını; daha derinlikli, insan zihninin etkin kullanımı sonucunda farklı değişkenlerin ve yöntemlerin işe koşulmasıyla işlevsellik kazanabileceğini vurgulamaktadır (Özden, 2021; Senemoğlu, 2020). Bunun yanı sıra benzerlik kurma, farklılıkları tespit etme, ilişki kurma gibi zihinsel yetilerin öğretim sürecinde önemli bir rolü vardır. Karşılaştırmada da öğrenme sürecine hizmet eden diğer bir zihinsel beceridir ve bilginin kazanımını sağlar. "İnsanın doğasında var olan, pratik bir yöntem olmasından ve üretime veya bilgiye en kısa yoldan ulaştırma karakterine sahip olmasından dolayı birçok bilimsel disiplinde, geçmişten günümüze kadar karşılaştırma tercih edilmiştir ve edilmektedir" (Cuma, 2018, s. 3). Çünkü soyut ve düşünsel olan, somutlaştırma, örnek olay, benzetim gibi yöntemler kullanılarak anlamlandırılabilir. Nitekim bu süreçte karşılaştırmalı edebiyatın okuyucuya sunduğu olanaklar devreye girmektedir. Yabancı dilde kendisine karmaşık, anlaşılmaz geleni; anadilde yazılmış benzer eserde de okuyucunun görmesi, kendisi için anlamsız ve karmaşık olanın anlamlandırılmasını sağlayacaktır. Özde olan ile bilinmeyende olan bir durum arasında ilişkilendirme yapılarak öğrenme süreci gerçekleşir. Dolayısıyla bu noktada iki farklı dilde ve kültürde yazılan iki eser aracılığıyla dil öğretimi desteklenmiş olur. Edebi eserlerde cümlelerin okuru etki gücü günlük dil kullanımlarına kıyasla daha fazladır. Bu nedenle bu durumun öğretim ortamına taşınması da öğretimi destekleyecektir.

Literatürde edebi eserlerin yabancı dil öğretiminde kullanımının desteklendiği çok sayıda çalışma vardır (Çakır, 1990; Genç / Ünver, 2012; Özünlü, 1983; Seyhan Yücel, 2018; Uçkun / Onat, 2008). Öğretim sürecinde materyal olarak seçilen edebi iki eserdeki ortak noktalar aracılığıyla öğrenci eser ile iletişime geçer. Eserlerdeki düşüncenin ve kurgunun anlatılmasında kullanılan dil, olay örgüsü öğrencinin dikkatine sunulur. Böylece kaynak iki eserden yararlanılarak yabancı olan ve öğrenciye karmaşık gelen öğrenme girdisi anlaşılmaya çalışılır. Biçimsel olan dil kalıplarıyla esasında düşünce ortaya konulur. Eserlerin olay örgüsü, figürleri gibi öğeler derin anlamın karşılaştırılmasıyla öğrenci tarafından kavranır. Metni kavramasıyla anlama becerisi; metindeki duruma ilişkin görüş belirtmesi ve geliştirmesi ile de konuşma becerisi, kendini yazılı ifade etme becerisi gelişir. Bunun yanı sıra eserlerdeki örnek olaylardan yola çıkılarak iki farklı kültürdeki düşünce kalıplarının ve yaşantıların kesiştikleri noktalar üzerine tartışma ortamı düzenlenebilir. Yazma becerisinin gelişiminde bu çalışmada karşılaştırmalı edebiyatın yabancı dil öğretiminde kullanılmasına örnek olarak seçilen Kafka'nın ve Atay'ın bu iki eserinin öğrenciler için kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimi açısından örnek teşkil etmesine bağlı olarak her öğrencinin kendi babasına kısa bir mektup yazması istenebilir. Dolayısıyla eserlerde kendinden bir şeyler bulan öğrencilerin yazmaya karşı istekleri artacak ve yazma becerisine ilişkin hazırbulunuşlukları da sağlanmış olacaktır.

Öğretim sürecinde sadece karşılaştırmalı edebiyat ekseninde ele alınan eserler kullanılmaz; bu eserler yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ile harmanlanarak öğretim ortamı düzenlenmelidir. Örneğin benzetim yöntemi, beyin fırtınası, rol yapma, drama, altı şapkalı düşünme gibi yöntemler de kullanılabilir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı karşılaştırmalı edebiyatın yabancı dil öğretiminde kullanımının dil öğretim ve öğrenim sürecine etkilerini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için Alman edebiyatında önemli yeri olan Prag'da yaşamış Franz Kafka'nın ve Türkiye'de doğup büyümüş Türk

edebiyatına farklı bir soluk getiren Oğuz Atay'ın eserleri, yabancı dil derslerinin öğretim durumlarının tasarlanmasında kullanımı incelenmiştir. Farklı topraklarda ve dönemlerde, farklı toplumsal, siyasal, sosyolojik ve kültürel yapılarda yaşayan iki yazarın eserlerindeki farklılıklar ve benzerliklerin dil öğretiminde nasıl kullanılabileceği örneklendirilmiştir. Aşağıda karşılaştırmalı edebiyatın yabancı dil öğretiminde kullanımı örnekler aracılığıyla açıklanmıştır.

Çalışmada tercih edilen Alman edebiyatında önemli bir yeri olan Franz Kafka'nın "Brief an den Vater" (Babaya Mektup) ve yine Türk edebiyatına farklı bir soluk getiren Oğuz Atay'ın "Korkuyu Beklerken" adlı yapıtları öğretim sürecinde öğretim materyalleri görevindedirler. Öncelikle öğrencilerin her iki eserin başlığında dikkatlerini çeken noktaların neler olduğu tartışmaya açılır. Her iki eserdeki ortak izleklerin neler olduğu belirlenir. Dolayısıyla öğretim durumlarının oluşturulmasında seçilen eserlerin buradaki rolü, öğretim sürecinin gerçekleşmesindeki ilk adım olan öğrencinin uyarıcıyla karşılaştırılmasıdır. Kafka'nın "Brief an den Vater" isimli yapıtı babasına yazdığı uzun bir mektuptur. Atay'ın "Korkuyu Beklerken" isimli yapıtı ise Kafka'da olduğu gibi babasına yazdığı bir mektuptan ve yine baba imgesinin ön planda olduğu yedi öyküden oluşmaktadır. Bu iki eserin seçilme amacı gerek içeriksel gerekse de dilsel ve söylemsel benzerliklerin eserlerde sıklıkla görülmesidir. Yapılan incelemelerde her iki eserde de baba imgesine yer verildiği ve eserlerin birbirini çağrıştırdığı açıkça anlaşılmaktadır. Kafka babasına mektubu 1919'da yazarken; Atay 1974'te eserini kaleme almıştır. Eserlerde ortak olan diğer bir nokta yazarların iktidar olan baba figürünün karşısında dile getiremedikleri şikâyetlerini, mutsuzluklarını, pişmanlıklarını, karmaşık duygu durumlarını, haykırışlarını mektup aracılığıyla sanki karşılarında babaları varmış gibi dile getirmeleridir. Bu nedenle her iki eser de biyografik özellikler taşımaktadır. Eserlerin mektup türünde yazılmasına bağlı olarak dil kullanımlarında ve ifade biçimlerinde de benzerlikler söz konusudur.

"Yazıp çizmeme ve senin bilmediğin buna ilişkin diğer kimi çabalarıma karşı gösterdiğin soğukluk daha etkiliydi. Bu noktada gerçekten biraz bağımsızlığa yönelip senden uzaklaşmıştım; Bir ölçüde kendimi güven içinde hissediyordum. Kuşkusuz yazıp çizmelerime karşı gösterdiğin nefret, istisna oluşturarak işime yaramıştı" (Kafka, 2012, s. 66).

"Aslında karışıklık içimdedir ve bu mektubu yazma isteğim, karışık ruhumun kapıldığı samimiyet buhranlarından biridir (Atay, 2013, s. 174).

Yukarıdaki örneklerden de görüldüğü gibi bu her iki eserde de yazarlar ben anlatıcıyla (Ich Erzähler) kendilerini ilk ağızdan ifade etmişlerdir. Karşılarında babaları varmış gibi bir konuşma diyaloğu biçiminde yazma nedenlerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla burada baba ile gerçekte olmasa da kurgusal bir iletişim ortamı söz konusudur. Her iki anlatıcı da yazma eylemlerini çocukluktan yetişkinliğe kadar içlerinde yarattıkları baba figürüyle ilişkilendirmişlerdir. Ortaya koydukları davranışların kaynağı, baba olarak okuyucunun karşısına çıkmaktadır. Her iki eser de postmodern özellikler taşısa da ben anlatıcılar, içlerinde yaşadıkları karmaşık düşünce ve duygu durumlarını mektup türünün de bir özelliği olarak bilinen açık bir ifade biçimiyle hedef kitleye sunmuşlardır. Söz konusu yabancı dilin ait olduğu toplumu, özel anlamda da bireyi anlamak, yabancı dili aktif ve doğru kullanabilmeyi daha da kolaylaştırır (Eryılmaz / Kargı, 2020, s. 41). Bu bağlamda kişinin hayatında önemli bir yeri olan babanın izlek olarak ele alındığı bu eserlerin öğrenci üzerinde duygusal bir etkisi de söz konusudur. Böylece bu örnek durum aracılığıyla öğretim ortamına sadece bilişsel değil; duygusal uyarıcıların da dâhil edilmesine bağlı olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine duygusal olarak da bir etki olmaktadır. Duygusal bir figür olan baba imgesi öğretimi destekleyecek bir unsur işlevi gördüğü için ilerleyen süreçte öğrencinin çağrışım yapmasını sağlayarak kalıcı öğrenme gerçekleşecektir.

"Bütün bunlara uygun düşen bir şey de, senin manevi alandaki o baskın otoritendi... Kendi düşüncelerine karşı sınırsız güvenin vardı... Senin düşündüğün şey doğru, seninkinden başka her düşünce kaçık, zıpır, anormaldi. Beri yandan, kendine o kadar güven besliyordun ki, tutarlı davranmak gereğini duymuyor, ama hep haklı çıkmak istemekten bir türlü vazgeçmiyordun" (Kafka, 2012, s. 19).

"Kendini çok beğendiğin halde kusurlarını bilmediğin gibi, meziyetlerinin de farkına varmadın. Genellikle sert, duygusuz ve bencil göründün. Bu özelliklerinde huysuz bir çocuğa benziyordun. Çocuk diyorum, çünkü kötü huylarından bir 'menfaat temini cihetine' gitmedin. Çevrendeki her şeyi kesin çizgilerle ikiye ayırdın. Dünyada yalnız güzellerle çirkinler vardı, bir insan ya akıllıydı ya da aptal, senin gibi başını dik tutmasını bilemeyen bütün insanlar dalkavuktu; sana benzemeyen kibar davranışlı insanları da züppelikle suçlardın. Biz- annemle ben- sana itiraz ederdik; fakat ben farkına varmadan senin orta yola fırsat vermeyen bu acımasız sınıflamalarını benimsemişim babacığım" (Atay, 2013, s. 176-177).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi hem Kafka hem de Atay bencil, empati duygusu gelişmeyen, otoriter, karşıdaki kişinin düşüncelerine önem vermeyen, hoşgörüsüz ve her şeyi bilen bir baba portresi çizmiştir. Kafka, kendi fikirleri yanlış olsa dahi kendi fikirlerini hep doğru kabul eden, çocuğunun da bir fikri olabileceğini düşünmeyen, çocuğuna kendini ifade etme olanağı vermeyen bir baba imgesi çizerken; Atay da Kafka ile paralel olarak kendi kusurlarının, yanlış düşüncelerinin farkında olmayan, kendini beğenen, sert, duygusuz, bencil, kendi gibi düşünmeyen herkese küçük gözle bakan, insanları kesin çizgilerle ayırıp sınıflayan bir baba imgesi oluşturmuştur. Her iki eserde de baba ile oğul arasında fikirsel, davranışsal ve insani boyutta çatışmaların olduğu görüşü ön plandadır. Dolayısıyla bu içeriksel benzerlik kullanılan kelimelerin ve yapıların da benzerlik oluşturarak karşılaştırma yoluyla dil öğreniminin desteklenmesi mümkündür. İki farklı ulusun kültürel yapısının, davranış kalıplarının ve düşünce yapısının farklılığına veya benzerliğine bağlı olarak eserlerdeki benzer ve özde olan kültürel unsurların anlamlandırılması da yine karşılaştırma ile olanaklıdır. Dil ise kültürün taşıyıcısı olduğu için öğretim sürecinde benzerlikler ve farklılıklara dikkat edilerek dilsel çözümlemeler yapılabilir. İki eserde var olan olaylar, psikolojik duygu durumları öğrencinin çağrışım yapmasına olanak verecektir. Örneğin öğrenciler arasında babası ile benzer baba oğul ilişkisi yaşayanların derse yönelik dikkatleri daha yoğun olacak ve bağdaşım kurmaları daha kolay olacaktır. Öğrenciler, burada hem iki eseri anlayacak hem de farklı dilde yazılmış iki eser arasında ilişki kurarak kavrama sürecini gerçekleştireceklerdir. Eserlerde aynı olay, aynı duygu durumu ve düşünceleri anlatmak için kullanılan sözcük grupları, anlatım biçimleri vurgulanacaktır. Bunun yanı sıra eserlerin karşılaştırılmasıyla öğrencilerin yabancı dile ilişkin önyargıları da giderilebilir. Anadilde yazılan eser ile yabancı dilde yazılan eserdeki konunun benzerliği, izleklerin benzerliği öğrencilerde empati duygusunun gelişmesini sağlayarak dile olumlu bir tutum geliştirmelerine neden olacaktır.

"İnsana üçüncü bir kişiymiş gibi davranışın, yani karşına alıp kendisiyle kötü kötü konuşmaya bile onu layık görmeyişindi. Örneğin, annemle konuşuyor gibi yapıp, gerçekte onun yanında oturan bana şöyle diyordun: "Bunu bey oğlumuzdan tabii isteyemeyiz" vb. Bu da benim üzerimde etkisiz kalmıyordu kuşkusuz" (Kafka, 2012, s. 31-32).

"Biliyorsun seninle de çok çatışırdım, kapıları filan vurup giderdim. Bana hep haksızlık yaptığın duygusu vardı içimde: Bence her zaman bana haksız yere söylenirdin; çalışkan bir öğrenci olduğum halde "Bu çocuk kitap yüzü açmıyor," diye homurdanırdın, üstüme uymayan kötü dikilmiş elbiseler

giydirirdin, istemediğim okullara gönderirdin beni, sızlanmalarımı da dinlemezdin" (Atay, 2013, s. 179).

Yukarıdaki örneklerde her iki eserde de babanın oğullarını küçümsemesi, birebir çocukla değil anne aracılığıyla babanın iletişime geçmesi, bu durumun ise çocuklarda küçümsenme duygusu hissetmelerine neden olması, doğru yaptığı davranışlar sonucunda ödüllendirmemesi, çatışma yaşamaları, memnun edilemeyen bir baba imgesi anlaşılmaktadır. Babanın oğlu ile iletişime geçmemesi, ondaki benlik algısının gelişiminde olumsuz bir etki yaratmıştır. Babanın sadece güzel sözler söylerken değil; kötü sözler söylerken dahi oğlunu duyguları olan bir birey olarak görmemesi, oğlunun içekapanık, kendini değersiz gören ve özgüvensiz bir kişi olmasına neden olarak hak etmediği bir davranışa maruz bırakmıştır. Atay'da da yine Kafka'da olduğu gibi babası tarafından hak etmediği sözleri işiten ve davranışlara maruz kalan, kendisiyle iletişime geçilmeyen, istekleri ve düşünceleri dikkate alınmayan bir çocuk okuyucunun karşısına çıkmaktadır. Eserlerin çıkış noktası, kurgusu, içeriği, dilin kullanım biçimi, anlatım özellikleri ve dilin derinliği arasında benzerlikler görülmektedir. Eserler biyografik özellikler taşıdığı için eserlerdeki duygusal ve düşünsel yapı öğrencilerin daha çok dikkatini çekecektir. Bu noktada her iki eserin yapısal özellikleri karşılaştırılır. Böylece edebi eserlerdeki örtük anlamlar karşılaştırma yoluyla açığa çıkarılabilir. Anadildeki eserdeki kavram ve imgeler yabancı dilde yazılan eserdeki kavram ve imgelerle örtüşerek anlama süreci gerçekleşecektir. Yani eserlerde kullanılan sözcükler arasındaki ilişki, kullanılan dilsel yapıların anlamı verebilme gücü öğrenci tarafından kavranabilecektir. Edebiyat, okuruna sadece kurmaca bir dünya sunmaz; aynı zamanda günlük ifadelerin ötesine geçerek kendine has bir dil ortaya koyup kendine özgü bir dilsel yapı üretir (Soyer, 2016, s. 304). Çünkü edebi eserler, dilin anlaşılması için kullanılan dilbilgisi manasına gelen anlamsal kod ve eserin biçimsel, içeriksel özelliklerini gösteren estetik koddan oluşmaktadır (Can, 2009, s. 33).

"Beni eğitmek için başvurduğun bütün çareler üzerimde kesinlikle etkili oldu, hiçbirinin elinden kendimi sıyırıp alamadım; şu anda nasılsam, senin uyguladığın eğitimle benim uysallığımın bir sonucudur bu. Ama ilgili sonuç yine de hoşuna gitmiyor, hatta bunu kendi eğitim yönteminin sonucu diye benimsemekten kaçınıyorsun; nedeni de, senin eğitici elinle bende eğitilecek malzemenin birbirine pek denk düşmeyişidir" (Kafka, 2012, s. 28-29.).

"Ayrıca insanın evrendeki yeri konusunda da düşüncelere daldığını sanmıyorum. Ben bütün bunları düşündüğüm halde yerimi bulamadım. Beni daha iyi yetiştirseydin, mesela ne bileyim yabancı ülkelere filan gönderseydin, bugünkünden daha esaslı olmasam da, kendimi ifade ve eşya ile münasebetimi tayin ve kâinattaki yerimi tespit gibi hususlarda daha becerikli olurdum (Atay, 2013, s. 175).

Kafka, babasının gerek aile içerisinde gerekse de okuldaki eğitimindeki yönlendirmelerinin onda iyi bir sonuç yaratmadığını, ruhunda ve benlik algısında olumsuz etkiler bıraktığını dile getirmiştir. Atay ise yine Kafka ile benzerlik göstererek babasının kalıp düşüncelerden çıkıp sorgulayan bir kişi olmadığını ve kendisine gerek aile içerisinde gerekse de kendisine sunduğu okul olanakları nedeniyle iyi bir eğitim olanağı sunmadığını ve bu eğitimin de benliğinin oluşmasında olumsuz etkiler bıraktığını vurgulamıştır. Yukarıdaki alıntılardan da anlaşıldığı gibi her iki eserde de babalarının kendilerine iyi bir eğitim olanağı sunmadığı, eğitim yöntemlerini beğenmedikleri ifade edilmiştir. Bu eğitim sadece okul hayatındaki eğitim değil, aynı zamanda aile ortamında babanın uyguladığı eğitim biçimidir. Gerek dil gerekse de edebiyat öğretiminde öğrencilerin hem duygu hem de düşünce eğitimi de gerçekleşir (Aslan, 2010, s. 149). Nitekim bu her iki eser aracılığıyla bu amaç da gerçekleşmiş olur. Çünkü öğrenciler derinliği olan bu iki eseri dilsel açıdan çözümlerken aynı zamanda belki de kendilerinin de yaşadığı veya şahit oldukları

duygu ve düşünceleri tekrar deneyimlemiş olurlar ve yaşayarak üretim sürecine girerler. Postmodernizm ile birlikte bilgi, artık gözlem ürünü değil; bilgi artık bir yorum, kavrayış biçimi ve üretimdir (Aksoy, 2012, s. 6).

Eserlerin başlıklarından da anlaşılabileceği gibi bu iki eser arasında birçok yönden benzerlikler söz konusudur. İki eser arasındaki üslup dediğimiz dili kullanma biçim farklılıkları ve benzerlikleri öğretim sürecine hizmet etmektedir. Yabancı dil öğretimindeki temel amaçlardan biri de dilin kullanımının sağlanmasıdır. Bu bağlamda her iki eserdeki dil kullanımları öğrenci açısından çok sayıda örnek teşkil etmesi nedeniyle dilin nasıl kullanılacağına ilişkin öğrencide kavrama gerçekleşir. Her iki eser de ifade zenginlikleriyle kaleme alınmıştır. Dilsel çözümlemeler aracılığıyla söz konusu dilin yapısal ve kavramsal özellikleri ortaya çıkarılabilir.

Sonuç

Ülkemizde yabancı dilde başarının elde edilmesi amacıyla başta geleneksel yöntemlerden, ilerleyen süreçte de geleneksel yöntemlerden sonuç alınmaması üzerine alternatif yöntemlerin denenmesi, daha sonra karma yöntemlerin işe koşulması gibi birçok deneme gerçekleştirilmiştir. Bütün bunlara rağmen günümüzde yöntem arayışları çağın sunduğu olanaklar çerçevesinde halen devam etmektedir. Bu çalışmada da önerildiği gibi karşılaştırmalı edebiyatın sunduğu olanakların yabancı dil öğretiminde kullanılması, diğer bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır. Karşılaştırmalı edebiyatın yabancı dil öğretiminde bir yöntem olarak kullanılması, hem öğrencinin kültürel seviyesi, yorum yapma becerisi, eleştirel düşünme, farklı olaylara farklı bakış açılarıyla değerlendirme yapması, kendinden olmayanı anlama becerisi gibi zihinsel, duygusal ve kişisel gelişiminin yanında kavramları anlamlandırma ve dili kullanma becerisinin gelişimine de katkı sağlayacaktır. Böylece bu şekilde sadece dil öğretimi değil; aynı zamanda edebiyat öğretimi de desteklenecektir. Karşılaştırmalı edebiyat aracılığıyla öğrencinin kendinde olanı hedef dilde de görmesinin kendisinde yarattığı ruhsal etki ile birlikte öğretim sürecinin duyuşsal boyutu olan motivasyon ve güdüleme düzeylerini de artıracaktır.

Farklı dilde yazılmış iki edebi eserden yola çıkarak öğretim durumlarını tasarlamak öğrencinin eleştirel düşünme, çok yönlü düşünme, kıyaslama, yorumlama gibi düşünsel süreçlerinin gelişimini sağlayarak aynı zamanda dil gelişimini de destekleyecektir. Çünkü kişi dil ile düşünür ve kavramlar ile zihinsel süreçlerini yaşayabilir. Karşılaştırmalı eserler aracılığıyla öğrenciler dilin iletişim aracı olmasından daha fazlası olduğunu kavrayabileceklerdir. Kelimelerin ilk anlamlarının dışında derin anlamlı kullanım örneklerini görebileceklerdir. Sonuç olarak edebi eserlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması, edebi eserlerde dilin farklı kullanımlarının olması nedeniyle dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Kaynakça

Aksoy, N. (2012). Postmodernizm ve Çokkültürlülük. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, 13, 3-10.

Arak, H. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri. In: Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi. Edit. Şahin Yusuf. Konya: Eğitim Kitapevi, S. 107-120.

Aras, G. (2008) Edebiyatın Yabancı Dil Öğretimindeki Rolü, Önemi ve Etkisinin Değerlendirilmesi Üzerine Durum Çalışması ve Analizi. In: Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı. Edit. Ağıldere Suna / Ceviz Nurettin. Ankara: Bizim Büro Basımevi, S. 99-102.

Aslan, C. (2010). Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları –Bir Eğitim Durumu Örneği-Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13/24, 127-152.

Arslan, C. (2017). Yabancı Filolojilerin Dönüşümü Bağlamında Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10/53, 12-16.

Atay, O. (2013): *Korkuyu Beklerken*. 37.B. İstanbul: İletişim.

Aydın, E. (2019). Türkiye'de Karşılaştırmalı Edebiyat Çalışmaları. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Ö/6, 148-156.

Aytaç, G. (2013). *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*, 3. B. İstanbul: Say.

Bülbül, M. (2008). Karşılaştırmalı Edebiyat Çalışmalarının Yabancı Dil Eğitimine Katkısına Yönelik Bir Uygulama. KKEFD, 17, 254-270.

Bülbül, M. (2009). Yabancı Dil Eğitimi Açısından Karşılaştırmalı Yazın Çalışmalarının Önemi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 13/1, 191-199.

Bülbül, M. (2012). Karşılaştırmalı Edebiyat Çalışmalarının Yabancı Dil Öğretimine Sağladığı Katkılar.KKEFD 25, 1-14.

Bülbül, M. vd.(2014). Edebi Bir Tür Olarak Fabl Yoluyla Dil Öğretimi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 1-13.

Can, B. (2009). Muhammed Teymûr'un Fi'l-Kıtâr Adlı Kısa Öyküsünün Anlatısal Metin Yönünden İncelenmesi. Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 29, 29-54.

Cuma, A. (2009). Edebiyat Sosyolojisi ve Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi –Sanat ve Bilimin Sınır Ötesi Etkileşimi -. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22, 81-94.

Cuma, A. (2018). Genel ve Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi'nin (Komparatistik) Ulusal ve Dünya Edebiyatları Ekseninde Kuramsal Açılımı. SEFAD, 39, 1-26.

Çakır, M (1990). Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri: Metin Okuma ve İnceleme Dersi İçin Öneriler. Kurgu Dergisi, 8, 595-601.

Emer Kızıler, F. (2017) *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimine Genel Bir Bakış*. In: Proceedings Book of

2nd International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Science. Edit. Hayrullah Kahya. İstanbul: IBAD, S. 153-160.

Erişek, Ö. / Yücel, F.(2002). Dil Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3 / 2, 63-76.

Ersan, Y. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Kısa Metinlerin Kullanımı ve Önemi. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 / 2, 288-296.

Eryılmaz, Ö./ Kargı, B. (2020). Saliha Scheinhardt'ın Yapıtlarının Kültürlerarası Boyutta Yabancı Dil Derslerine Etkileri. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 38-50.

Genç, A. / Ünver, Ş. (2012). Türkiye'de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi için Yazılan Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, 37 / 163, 67-79.

Gornik, H. (2014). *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Işıdan, A. (2020). Yabancı Dil Öğretiminde Şiirin Yeri. Journal of Institute of Economic Development and Social Researches, 6/ 23, 197-201.

Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. Journal ofLanguage and Linguistic Studies, 4 / 2, 5-26.

İmamoğlu, A. (2020). Adını Koymak: Karşılaştırmalı Edebiyat. Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (DEA), 22, 247-276.

Kafka, F. (2012) *Babama Mektup*. (çev. Kamuran Şipal). 5.Basım, İstanbul: Cem Yayınevi.

Kaçmaz, E. (2018): Edebiyat ve Dil Öğretimi. In: *Schriften zur Sprache und Literatur II*.Edit. Balcı Tahir / Öztürk, Ali Osman / Serindağ Ergün. Bursa: Ijopec Yayınevi, S. 311-321.

Karaman, F. (2016). Modellvorschläge zum Gebrauch und zur Aktivierung des Grammatikwissens in Den vier Fertigkeiten im Daf –Unterricht, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Neuland, E. (1994). Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel "Reflexiver

Sprachgebrauch". Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule Institut für Germanistik der Alpen-Adria-, Universität Klagenfurt, 18/4, 28-42.

Özcan, Z. (2014) *Dil Felsefesi I*, 1. Basım, İstanbul: Sentez.

Özden, Y. (2021). Öğrenme ve Öğretme. 14. B. Ankara: Pegem Akademi.

Özünlü, Ü. (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri ve Kullanımı. Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayı, 179-189.

Senemoğlu, N. (2020). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. 27. B. Ankara: Anı .

Seyhan Yücel, M. (2018). Gençlere Yönelik Almanca Ders Kitaplarında Metin Türleri ve İncelenmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı: Seyyare Duman'a Armağan, 102-112.

Songören Arkılıç, S. (2011). Yabancı dil öğretiminde çocuk edebiyatı. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8 /1, 1-6.

Soyer, S. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri ve Dil Becerilerinin Gelişimine Katkısı. Ekev Akademi Dergisi, 20 /6, 303-313.

Uçkun, B. / Onat, Z. (2008) Yabancı Dil Kitaplarında Özgün Metin ve Özgün Görev Kullanımının Önemi: Bir Kitap İncelemesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7/1 (2008), 149-164.

Uyar, B. (2007). Eyleme ve Üretime Dayalı Karşılaştırmalı Kültür Çalışmaları Dersi: Don Kişot ile Nasrettin Hoca'yı Tanıştırmak. Dil Dergisi 135, 45-57.

Yücel, F. (2013) Alanların Örtüşen Yönleri: Çeviribilim ile Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi. In: *Von Generation zu Generation: Germanistik Festschrift für Kasım Eğit zum 65. Geburtstag*. Edit. Uysal Ünalan, Saniye / Tanış Polat, Nilgin / Öncü, Mehmet Tahir. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi, S. 347-361.

62- The anatomy of two politically divided nations in the 1970s: Northern Ireland in *Milkman* and Turkey in *Gece Dersleri*

Alper TULGAR[1]

APA: Tulgar, A. (2021). The anatomy of two politically divided nations in the 1970s: Northern Ireland in *Milkman* and Turkey in *Gece Dersleri*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1030-1044. DOI: 10.29000/rumelide.1032573.

Abstract

Milkman written by Anna Burns depicts a politically violent period in the history of Northern Ireland called the "Troubles". The religious and political contrasts between Catholic Irish Republicans, who aimed to form a free Northern Ireland by getting out of the domination of England and Protestant British Loyalists who aimed to stay united, constantly piled up and led to cruel acts. Paramilitaries from both sides terrorized the country with thousands of deaths. Anna Burns depicts the period with first-person narrator, an eighteen-year-old young girl whose only purpose is to read novels from previous centuries. *Gece Dersleri* by Latife Tekin portrays a militia named Gülfidan with the alias Secretary Wind. Gülfidan recollects her past with guilt and shame. Turkey in the 1970s went through unprecedented protests and strikes that led to the coup in 1980. As part of a leftist organization, Gülfidan takes the responsibility of the political chaos in Turkey.

Keywords: Anna Burns, *Milkman*, The Troubles, Northern Ireland, Latife Tekin, *Gece Dersleri*

1970'lerde politik açıdan bölünmüş iki ulusun anatomisi: *Milkman* romanında Kuzey İrlanda ve *Gece Dersleri* romanında Türkiye

Öz

Anna Burns'ün *Milkman* romanı, "Sorunlar" olarak bilinen Kuzey İrlanda tarihindeki politik açıdan vahşet dolu bir dönemi kaleme alır. İngiltere hegemonyasından çıkarak özgür bir Kuzey İrlanda oluşturmayı amaçlayan Katolik İrlanda Cumhuriyetçileri ve İngiltere ile birlikte kalmayı amaçlayan İngiliz birlik yanlısı Protestanlar arasındaki dini ve politik zıtlıklar sürekli birikerek vahşi eylemlere neden olur. İki taraftan da paramiliter birlikler ülkeyi terörize eder ve binlerce ölüm kaydedilir. Anna Burns dönemi tek amacı önceki dönem romanlarını okumak olan on sekiz yaşındaki genç bir kızın gözünden birinci şahıs anlatısı ile aktarır. Latife Tekin'in *Gece Dersleri* Sekreter Rüzgâr kod anıyla anılan Gülfidan isimli militanı anlatır. Gülfidan geçmişi suçluluk ve utançla hatırlar. 1970'lerde Türkiye, 1980 darbesine yol açan benzeri görülmemiş protesto ve grevler yaşamıştır. Solcu bir örgüte üye olan Gülfidan Türkiye'deki politik kaosun sorumluluğunu üstlenir.

Anahtar kelimeler: Anna Burns, *Milkman*, Sorunlar, Kuzey İrlanda, Latife Tekin, *Gece Dersleri*

[1] Dr. Öğr. Gör., Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü (Erzurum, Türkiye), alper.tulgar@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8784-0795 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032573]

Introduction

Gece Dersleri (*Night Classes*) is a novel written by Latife Tekin in 1986 after the 1980 Turkish coup d'état. Tekin uses fragmented pieces of paragraphs while forming her novel and uses a poetic language. Like middle sister in *Milkman*, the narrator named Gülfidan (also known as Secretary Wind) is an eighteen-year-old young woman who participates in a leftist organization. The novel uses a nonlinear and disjointed narrative which is difficult to follow. Gülfidan, as a part of leftist group, struggles to find her true identity. Middle sister in *Milkman* and Gülfidan in *Gece Dersleri* have complete contrasted ideologies. Middle sister does not want to participate in any forms of political activities while Gülfidan is torn apart between her involvement with paramilitaries and her individualism. She cannot grasp the facticity of her personality since she believes in the righteousness of her cause more than her identity. She has to face the fact that in the past she served as a militant. Middle sister, on the other hand, struggles to keep herself away from the political turmoil of the era. She, as an individual, does not show interest to be a part of paramilitary groups.

A comparison is drawn between the two novels in terms of questioning the true nature of womanhood. Three women, Gülfidan, her alter ego Secretary Wind, and middle sister show striking parallels that reveal the challenges women have to suffer during the 1970s, when the two countries Northern Ireland and Turkey went through traumatic times. The two countries were politicized and polarized more than ever, and politics became an inseparable part of people's daily lives. It should be stated that the polarization in Turkey partly emerged from differences in religion as well like it did in Northern Ireland. People with extreme right views defined themselves as religious while people from the left-wing had more liberal views. People identified themselves with parties, which led to a severe collectivism. The reason Gülfidan slowly loses her individuality and turns into Secretary Wind, a form of Kafkaesque metamorphosis, is strengthened with the contradictory aims of two main political parties.

Milkman, the Booker winner, by Anna Burns set in 1970s portrays a young witty woman surrounded by slanders. In a society where women are treated with condescension, a young woman can be easily dishonoured by men. In a politically torn apart country full of violence and deaths, female body once again is questioned and scrutinized. This study is a selective reading of *Milkman* to investigate the representation of female body and gender apartheid.

The narrator, without a name, is eighteen-year-old and rumoured to have an affair with an older man, 41, called Milkman. He is defined by the narrator as a renouncer of the state. He is in the Catholic/nationalist minority, a renouncer of the state and at war with pro-government groups. Throughout the novel, the characters' names are not given, and they are referred by the use of adjectives or mainly their relation to the narrator. The narrator is frequently called middle sister. At a time when people, being photographed by government agents at parks behind bushes, are labelled as the defenders of anti-establishment ideology, being free and being a woman simultaneously require defiance.

In an anti-democratic state, people are ineluctably surveilled and manipulated. The first brother-in-law, the narrator's eldest sister's husband, makes inappropriate sexual comments and verbally abuses the narrator since the age of twelve. Although he does not resort to violence, he is depicted as a dangerous man that can spread false gossips about people. However, the milkman, the narrator's stalker, is depicted as more dangerous. People in the society spread gossips so as to harm people outside their territorial rules and lifestyle: "Gossip washed in, washed out, came, went, moved on to the next target" (Burns, 2018: 5). The most harming gossip is that middle sister has an affair with the milkman, who is

thought to be married. Alison Garden stresses that love intertwined with danger has been a common tradition since ancient Irish myths (Garden, 2018, October 15). In the novel, the tradition is maintained and represented with an alleged affair between the narrator and the milkman. Middle sister, unfortunately, cannot sustain an enduring, loving relationship, and refers to her boyfriend as maybe-boyfriend. She tries to prevent malicious gossips about her, but even her mother does not believe her because men in paramilitary groups are thought to be targeted by women. They are thought to be heroes of their era: "In our district the renouncers-of-the-state were assumed the good guys, the heroes, the men of honour, the dauntless, legendary warriors, outnumbered, risking their lives" (Burns, 2018: 118). Women unlike the narrator actually want to have a relationship with these men because they are highly popular. To achieve their life-long dreams, women want to be seen with them: "He had to be leader, Number One, making her in turn Number One Attachment" (Burns, 2018: 121). It should be pointed out that women are considered to be mere attachments, and their values are closely dependant on their husbands'. The expectations of the community from women are mirrored in women's choices. Empowering women is unthinkable during the Troubles, and women, in order to be empowered, use these paramilitaries regardless of their illegal activities. The community is thus apparently effective and successful in forming similar women. The narrator, of course, is not one of them, which makes people react against her. Every woman is expected to be predictable. The narrator's unpredictable behaviours and wishes are beyond a doubt not permissible. According to the community, paramilitary groups are acting in line with a noble cause. Even the narrator's two brothers are in these violent groups. When the narrator denies the assumed affair with the milkman, people tend not to believe her because as a young girl, she is supposed to wish a marriage with one of these ostensibly brave men.

The narrator is accused because of "reading-while-walking". This innocent activity is presented as a proof of defiance against the government; however, it is her favourite activity to escape reality: "Every weekday, rain or shine, gunplay or bombs, stand-off or riots, I preferred to walk home reading my latest book" (Burns, 2018: 5). According to Drong, middle sister rejects the realities of her community and reads the novels of previous centuries to step out of the fixed boundaries determined by her nationalist community. The atmosphere in the Troubles is intrusive, and the narrator avoids any forms of infiltration. To that end, she reads novels from earlier centuries (Danacı, 2020). Anna Burns describes the period as threatening (Burns, 2020, May), and the narrator to escape this threatening atmosphere chooses to read English and French writers by discarding the territorial boundaries (Drong, 2020: 175). The narrator is free from any consequential loss dictated by the community. She is an intelligent, educated young woman who does not comply with her society. She is not possessed with all the ideological setbacks that two communities create. Instead, she finds comfort in especially the novels of the 19th century; however, she is soon stigmatized.

From the perspective of comparative literature, it is vital to say that analysing two different literary works enhances our perception since being utterly original without being influenced by other literary works is nearly impossible (Aytaç, 1997, p. 14). Investigating two novels discussing similar experiences written in different countries can be illuminating since authors are able to reflect those incidents which affected a certain period of time in the past craftly. In this sense, both Burns and Tekin reflects highly similar themes although the happenings are entirely different. Comparative literature by studying intercultural relations uncovers their reflections in literary works (Kefeli, 2006). The need for comparison emerges from the fact that there are various parallels between two literary works despite having been written in different eras and geographies. It is acknowledged that comparative literature has a rich and intellectually accepted history (Tötösy de Zepetnek, 1999). This richness still needs to be studied extensively in literary works.

The Troubles in Northern Ireland and political violence in Turkey in the 1970s

The setting of *Milkman* is 1970s in Northern Ireland. It depicts traumatic times called the "Troubles". Two main groups clashing resulted in about 3600 deaths (Mesev, Downs, Binns, Courtney, & Shirlow, 2008, p. 84) and a civil war that continued for decades. Moreover, it should be noted that a close connection exists between the death rate and "severe segregation" (Mesev et al., 2008: 97). In communities where radical people live, violence intensifies and the death rate increases. A similar radical community is portrayed in the novel. The violence turns into a vicious circle of revenge, and many lives are lost form both sides.

In an interview, Burns explains that the setting is not Belfast in 1970s but anywhere with a totalitarian regime: "I would like to think it could be seen as any sort of totalitarian, closed society existing in similarly oppressive conditions" (2018, October 17, para. 5). This is the reason for Burns's not including any proper names in her novel. Burns states that she will continue to write about Northern Ireland and the Troubles because the traumatic period changed the author's life and perspective considerably: "The Troubles is such an enormous, immense occurrence in my life, and in other people's lives, that it demands to be written about" (Burns, 2018, October 17, para. 8). Burns, in an interview, explains that in the country, during the Troubles, violence demonstrated itself among adults, children, and even dogs apart from paramilitary groups (Burns, 2018, November 29). The scene in which all the dogs have been piled up after being killed is actually the writer's real memory when she was seven or eight (Burns, 2018, October 24). The author's memory and fiction are intermingled to create a totalitarian and oppressive regime.

The Troubles affected the mental health of people and the areas they live in as well. It is stated that exposure to violence during the Troubles in childhood is an independent factor that causes DESNOS (Dorahy et al., 2009). These affected areas are largely consisted of Catholic people with lower incomes. According to the study, people from the working class are visibly more affected by the Troubles (O'Reilly & Stevenson, 2003). In a study, it is concluded that attacks take place mainly in economically disadvantaged and severely segregated areas (Mesev et al., 2008, p. 100). The population in the novel is composed of deprived and underprivileged people, which is in accordance with the findings of the study above. Only in direction of a separate nation, can these people dream of a bright future. The narrator, however, stands out amongst other regardless of her economic status because she is above all the politically manipulated movements. Her difference from others gets more visible once the dynamics of the community are revealed. The sisters in the novel are forced to behave in certain rules, and they are manipulated by "neighbours", which is a quite effective tool because the power of gossip enhances the power of the group. The narrator thinks: "The very momentum of the invidious group mind was enough to sway and trick a person in" (Burns, 2018: 107). As it is clear, people are unable to rise above the group thinking whereas the narrator is individualistic and can be best described as a loner in her own thoughts. The milkman as an intruder violates her freedom to be away from the collectivism of the 20th century in that society.

Catholic Irish Republicans urged the country to break free from the British rule and demanded autonomy while Protestant British Loyalists, defended that the country would thrive with the United Kingdom. This conflict, having at the same time denominational differences, could not be resolved, and it had devastating effects on the Northern Ireland. In a study, it is stated that some traumatic effects of the Troubles still exist in the adult population (Ferry et al., 2014). Republicans secured the commemorative narration as an oppressed group against the state (Graham & Whelan, 2007).

Investigating the political turmoil between 1968 and 1972, in Northern Ireland, three main acts of violence emerged. These acts stemmed from protests, sectarian tension, and armed conflagration (De Fazio, 2020). Robert W. White underlines the fact that to determine the extent of violence, the number of total deaths can be misleading because it "mixes violence by anti-state insurgents, pro-state vigilantes, and state forces themselves" (1993, p. 575). In another study, it is emphasized that intergroup contact has a key role in bringing the divided groups together (Hewstone, Cairns, Voci, Hamberger, & Niens, 2006). A highly segregated society is thus depicted in the novel. The society is divided into two large groups: defenders of status quo and a minority group: "[W]e might make an effort and say 'defender' or 'renouncer', though only when attempting to enlighten outsiders, for mostly we didn't bother when it was only ourselves. 'Us' and 'them' was second nature" (Burns, 2018, p. 22). It is observable in the novel that two groups' unification to form one country is a far-fetched dream as they are separated from each other socially, religiously, but mainly politically. The narrator even gives examples of certain appropriate names that are acceptable in two groups. They avoid using the banned names to prevent themselves from being labelled (Burns, 2018, p. 23) because "[t]hese were knife-edge times, primal times, with everybody suspicious of everybody" (Burns, 2018, p. 27). Communal policing becomes a part of the daily life. People can easily report infringers to paramilitary groups, and they punish them according to their made-up laws. These groups are both judges and prosecutors: "There were beatings, brandings, tar and featherings, disappearances" (Burns, 2018, p. 119). It has been reported that women are tied to trees, tarred and feathered if they have relationships with soldiers (McDonald, 2009, November 27). Violence is prevalent in the Troubles, and the main reason the narrator does not report her stalkers is this accustomed lack of violence. In his study, White (1993, p. 583) concludes:

> In Northern Ireland, anti-state insurgents, pro-state vigilante counterinsurgents, and the state are all caught in a complex web of violence. These groups have different motivations, and the dynamics of the conflict in Northern Ireland cannot be understood without examining the violence perpetrated by each group.

In such an atmosphere, middle sister is not interested in political acts of the era. She does not hold strong political opinions and mocks the factors generating the division wryly. One common feature of these groups is the fact that not resorting to violence to achieve peace is not considered to be a possibility. Peace talks do not remain on the agenda. People in paramilitary groups abuse the power that the group generates. The narrator's another stalker, Somebody McSomebody, who threatens to shoot the narrator in the opening lines of the novel, switches to the first-person plural all of a sudden while threatening her after she rejects his company (Burns, 2018, p. 3). These groups thus are reflected in the novel, not as groups of people united in an honourable and just cause, but as gangs enjoying brute force.

The narrator gets stuck between the public opinion and the possibility of a violent attack: "[A]nd public transport, because of bombscares and hijackings, was intermittently withdrawn" (Burns, 2018, p. 3). She avoids using public transportation because she likes walking and reading; however, gender oppression has visible effects even on daily activities. The narrator is seen with the milkman who offers her a ride, and a rumour spreads. The narrator's eldest sister comes to warn her with her husband's instruction. The eldest sister is clearly submissive and follows the rules enforced by the society: "I had just so much anger – at her, for being the wee wife, for doing always exactly what he told her to and at him" (Burns, 2018, p. 4). The clear contrast between the narrator and her sister causes tension, which also exists between the opposing groups in the country. The eldest sister cannot take action and leave her husband although she does not have feelings for him and is aware of his affairs. It is interesting to note that while the eldest sister is not pleased with her life, she cannot voice her thoughts. The eldest

sister is oppressed by her husband but cannot complain because of the responsibilities and public opinions imposed on her.

Turkey had a similar but more intensive and threatening experience in the 1970s. In a retrospective analysis, it is stated that political violence that took place between 1976 and 1980 caused about 5000 deaths (Sayari, 2010). The elected government of Demirel, leader of the Justice Party (JP), was removed from the office, and the Chief of the General Staff General Kenan Evren overthrew the civilian government. There were fifty executions, and 600.000 people were detained. Ex-president of Turkey Kenan Evren in 2014 was given life sentence ("Turkey gives life sentences to surviving 1980 coup leaders," June 18, 2014). The events that led to the military coup were more violent and threatening. The leftist group called revolutionaries and the far-right group called idealists, who were considered to be mainly religious nationalists, clashed constantly for decades. The ideological rivalry between the left and right organizations led to street violence and terror. Due to the left-right street violence, the military intervened and handed the 1971 Turkish military memorandum, which was an ultimatum that demanded the government to take action against anarchy on streets. Turkey has suffered greatly from coups and coup attempts, one of which was carried out in 2016. It was proved that democracy would always stay fragile. It is pointed out that although leftist and rightist organizations were responsible for most of the terrorist attacks during 1976 and 1980, radical Kurdish separatist also joined in the attacks during 1979 and 1980 (Sayari, 2010, p. 203). Turkey in those years suffered tremendously from terrorist attacks from various sides.

It is clear that Turkey was surrounded by radical terror organizations with different radical agendas. People were engulfed in political violence carried out by different terrorist groups. Sayari highlights the vicious circle of killings during the period. The moment a member of a leftist or rightist terrorist group was killed, they were declared martyr, and the supporters gathered to bid farewell accordingly. This also led to a retaliation (Sayari, 2010, pp. 203-204). Michael M. Gunter, who analyses the period in detail, underlines the political instability in Turkey from 1971 to 1980, during which ten governments were in power (Gunter, 1989, p. 64). Gunter also stresses the threatening reality of terrorism and anarchy in the late 1970s (1989). In such a politically oriented atmosphere, especially university students had political ideas involuntarily. Politics surrounded the reality of the country.

Oppression in hard times: Being a woman in the Troubles

The narrator defines the society in this era as “hair-trigger” (Burns, 2018, p. 6). She cannot complain about the milkman’s presence unless he physically abuses her. It turns out that to be able to complain about a person, the narrator has to be physically subjected to physical coercion: “Everything had to be physical, had to be intellectually reasonable in order to be comprehensible” (Burns, 2018, p. 64). Harassment comes in various forms; however, in such a community full of violence, abusing women verbally or invading their personal space does not count as a basis for complaint. In a study, it is expressed that one of the positive outcomes of the #MeToo movement is the encouragement of women to reveal their perpetrators (Gupta, Gupta, & Nehra, 2019). The novel is closely related to #MeToo movement. Women reveal their abusers after they find courage as it can be challenging to admit being abused in the society. However, in an interview, Burns states that she completed the novel in 2014 before #MeToo movement (Burns, 2018, October 24). This shows that Burns advocated women’s rights before the movement earned a substantial place in the world. The movement is crucial in terms of revealing how common sexual harassment is in the world. Claire McKinney puts forward that by accepting the harassment, women both face the past and accept “the facticity of their bodies” (2019, p. 93). Starting

from the film industry, women from different occupations supported the cause. In the novel, the milkman arranges the time to run with her and comes out of nowhere to run with the narrator. However, he cannot keep up with the narrator's pace and slows her running. She cannot object to that "because the conditioning of males and females here would never have allowed that. This was the 'I'm male and you're female' territory" (Burns, 2018, pp. 7-8). She is silenced because she clearly knows that reflecting her thoughts is a futile effort: "[H]ow could I open my mouth and threaten widespread disintegration of the current status quo?" (Burns, 2018, p. 64). Getting strength from status quo, the milkman makes bolder moves. He stalks the narrator, has information about her daily routine and work schedule. Furthermore, he stalks her maybe-boyfriend out of jealousy and threatens to kill him.

Women, apart from being required to be obedient, are demanded to complete varied tasks, the most important of which is marriage. An expectation from a young girl is to get married at the age of sixteen (Burns, 2018, October 24). The narrator's mother constantly urges her daughter to marry: "Since my sixteenth birthday two years earlier ma had tormented herself and me because I was not married" (Burns, 2018, p. 45). Her mother describes the narrator's bachelorhood as unsettling because she may be a disturbing example for younger girls. The narrator wishes to speak her mind and say: "[T]his is my life and I love you, or maybe I don't love you, but this is who I am, what I stand for and these are the lines, mother" (Burns, 2018, p. 57). Marriage is considered to be God's order. Neighbours repetitively warns the narrator of the consequences that being single brings with. She is asked to fit in the norms of their community, the rules of which are strict and rigid. Women are asked to complete their daily tasks and routines; marriage is the main component: "And what of your female destiny? The daily round? The common task?" (Burns, 2018, p. 50). In the community, marriage is regarded as the destiny for women. They are not expected to have education or jobs that contribute to the quality of their lives. The eldest sister's marriage is not a failure no matter how unhappy she is because "[m]arriage wasn't meant to be a bed of roses. It was a divine decree, a communal duty, a responsibility" (Burns, 2018, p. 50). The narrator's mother lists a series of instructions to honour husbands. According to the mother, a girl has to be married so that she can be morally intact: "Married. Registered. With reputation intact" (Burns, 2018, p. 123). The mother is highly stereotypical, not much expected from in terms of character development. Her fixated ideas on honour and marriage are the first steps to oppress her daughters. The community thus is considered to be entitled to take necessary steps to "discipline" those violating their tasks. While men are trapped among countless social, political, and religious rules to obey, women are given more responsibilities along with the rules men have to follow. The Troubles thus is depicted as an era where women are directed by fear and intimidation.

The narrator's second sister has been ostracized from the nationalist community because of her marriage to a state-forces person. It is necessary in the community to get married to someone from the right religion. She allegedly lives in England, which is called in the novel "over the water". In an inescapable community, the second sister finds the opportunity to leave the Troubles behind her, and she is assumed never to return. Because of her escape, she is considered to be a traitor among radical nationalists in the community as she gets married to a state defender and ignores the strict rules of the minority group. She will definitely not return to her community since she is aware of the consequences of her flee. She would be punished by the paramilitary group for defying the rule not to get married to a pro-government enemy. Studying the poems of Heaney and McGuckian, Walsh states that woman body is portrayed as a place for political violence, and that women are silenced. (Walsh, 2020). Walsh underlines that the Troubles emerged from several causes such as the partition of Ireland in 1921, British invasion, and ignoring the civil rights of Catholic nationalist community, a minority group in Northern Ireland (2020, p. 2). Silencing women is manifested in the second sister's flee to England to form a new life. Later, she

is whipped by paramilitaries because of visiting her family. Even though England is not mentioned and described as the country "over the water", and it is discredited since the sisters' childhood, they do not take these slanders seriously. The narrator and her sisters are not politically oriented, and they show that they have free will. To give an example, three younger sisters one day come home with newspapers from "over there". Their elder sisters are nervous and worried as it is illegal to read the papers of the other side. They say: "'We're busy. We're trying to understand their viewpoint"' (Burns, 2018, pp. 149-150). Three younger sisters try to have an opinion about the loyalists' perspectives. They want to understand the reason why they live is such a highly divided society in the same country. This proves that these sisters will not yield to the demands of their community.

As much as women are hindered by gender inequality, men are demanded to behave in certain pre-determined instructions. They are expected to be manly. The fact that maybe-boyfriend's best friend is a chef arises questions about him: "[H]e was a *chef* which meant homosexual with a drive to recruit male heterosexuals into the homosexual fold" (Burns, 2018, p. 32). In a community where the paramilitary renouncers form gang-like groups and terrorize the residents, gender stereotypes are polarized more than ever.

In the novel, there is a feminist organization formed by seven women. Another woman comes from downtown every two weeks to inform and inspire them. False accusations about this woman are made, and she is slandered because of not being a part of their community. In the community, even the word "feminism" is not tolerated (Burns, 2018, p. 152). These women get together and talk about ongoing sex discrimination for centuries and hang posters of inspirational women in history on the walls. The renouncers break into their house and threaten them. "Traditional women" as called in the novel, however, prevent any violent attacks on these women. This repugnant attack shows that even a small group of women are not entitled to talk about their problems. Undermining the authority of the community is a threat to the paramilitaries. There is also a witty comparison in the novel between "traditional" and "issue" women. Hundreds of traditional women (not interested in feminism) break the curfew imposed by the government together forming an alliance. In the novel, this is not reflected as an act of freedom because women after breaking the curfew attend to house chores. Traditional women do not want to be considered to be feminists on TV as their sole aim is to defeat the curfew. While the "issue women" are expected to talk about injustice through the centuries, they talk about women's daily problems such as sexual and verbal harassment, physical violence, and getting molested. Traditional women prevent paramilitaries from hurting these women by persuading them. It is interesting to note that women are not interested in hearing women's problems, and the small feminist organization comes to an end swiftly because they are not supported in the community, not even by other women.

Another key factor to remember about the narrator is that she is not politically invested in the struggles or the challenges of the period. She avoids the daily problems; however, says that she learns about them unconsciously: "I myself paid little attention to the problems, but I paid at least the minimum, something I could not have avoided because of osmosis" (Burns, 2018, p. 59). Although she is not interested in the political goals of the community, she cannot help but learn them unintentionally: "Of course, as regards living here, a person could not help but have a view" (Burns, 2018, p. 112). It should be noted that living in such a strict community does not grant the narrator the freedom to choose but violates her personal rights trying to manipulate and make her have the same ideological thoughts like others. Any kinds of contradictory behaviours are not tolerated. She states: "I couldn't stop having a view" (Burns, 2018, p. 112). The period infiltrates her thoughts.

In the novel, a similarity is drawn between the narrator and cats. The narrator is identified with them: "They go their way, do their thing, are not subservient and will never apologize" (Burns, 2018, p. 93). During the time cats were considered to be "subversive" (Burns, 2018, p. 94), which reminds us of the narrator's subversive act of reading-while-walking. The narrator's personality is similar to cats described in the novel. Furthermore, there is a contrast built upon a dichotomy: obedience to authority and rebellion. On one side, there is the narrator with free will while on the other side, there are those relying on conformity for the sake of being socially accepted. These people are resembled to dogs: "Dogs were sturdy, loyal, feudal, good for man's account of himself with a slavish need to be obedient to someone" (Burns, 2018, p. 94). The contrast here shows that the narrator will never be able to fit in the society, and she does not want to be socially accepted and stripped off her rights and characteristics that shape who she is. She wishes to be acknowledged and heard without any outer factors and infiltrators. A change is inevitable but in a slow progress in a society where mutual understanding and empathy are desperately needed. Even a fierce feminist like the third brother-in-law may condemn the narrator's basic freedom and warns her of possible consequences. The community depicted in the novel is at war with empathy, and any slight changes have extreme responses. Women in a such a suffocating atmosphere need to be acknowledged firstly by their own families.

Gece Dersleri: A politically manipulated young woman, Gülfidan

Gece Dersleri, like *Milkman*, heavily depends on the narrator's distant memories. By remembering the past, she both feels guilty and nostalgic. These contradictory feelings create a dreamlike obscure setting where the reader is unable to follow a linear narrative. The author uses the stream of consciousness techniques throughout the novel; however, it is easier to follow. The narrator, once a fierce leftist, gives an account of her experiences probably not objectively. Tekin's novel starts with the acceptance of this truth as the narrator's reliability is questioned. The novel starts with "a young militant's faded memories" (Tekin, 2004, p. 1). The narrator, possibly with the intent of acquitting herself, narrates the events from her perspective. It is stressed that her memories are faded and not reliable. It raises two problems in narration. The first one is that remembering a past event is in need of being verified, and the second problem is that Gülfidan, to what extent, is willing to incriminate herself because of her actions against the state. From the first paragraph, the narrator's reliability rises questions like it does in *Milkman* because in the process of recounting the past, it is inevitable to lose objectivity.

Although it is fictional, the novel includes some historical information as the setting is Turkey in the 1970s, when the political mayhem embodied the whole country. The novel uses the format of epistolary (exchanging letters), and it does not follow a linear time order. Aside from politics, the novel deals with problems of women in the society where at the time empowering women is not welcomed by all. In 1930, women were granted suffrage to vote in regional elections, and they were given the right to elect and be elected, which was among the first in Europe. In 1934, they were granted suffrage in national elections (Cinar & Kose, 2018, p. 365). Although the revolution that led to the foundation of Turkish Republic granted women vital public rights, the place of women in the society did not improve because of traditional limitations. The women's suffrage alone is not enough to evaluate women's rights in reality because many still continue to suffer from prejudices against them and the patriarchy. Turkey ranks 109th among 152 countries in the world in the gender gap index (World Economic Forum, 2019, p. 13). Empowering women politically is still a controversial subject despite being granted the right to vote in national elections in 1934. Considering the fact that women were more politically oriented in the 1970s, it is challenging to accept the reality that they were not granted the power to function in the society by themselves. Women were isolated: "'I come from a house where women are lonely', I wailed" (Tekin,

2004, p. 7). Gülfidan defies the notion to push women aside. Although women's empowerment is vital to form a better society (Cinar & Kose, 2018), they are treated as second-class citizens. Gülfidan, as a part of an allegedly revolutionary act, is not respected by women because of her relationship with the head of the organization. This binary position leads to confusion and isolation.

Emin Alper stresses that the number of social protests increased dramatically varying from students' uprisings to peasants' protesting prices between the years 1968-1971 in Turkey. The protests included people from various professionals and from every layer of the society (Alper, 2010). The circle of protests clearly affected people from every profession, especially students. In *Gece Dersleri*, the wave of protests is portrayed by Gülfidan's accounts. Her past consists of placards, anti-government protests, anarchy, and anthems. It was clearly a new era for Turkey because it was unparalleled with countless protests and strikes on streets. Alper presents a very important perspective by stating that nonfictional narratives written by the activists of the era are solely tributes to their allegedly noble fights (Alper, 2010). It should be fair to conclude that Gülfidan's narration of the events is not entirely based on facts, but rather exaggerations. The ode to her past for that reason is not reliable. Sibel Irzık states that these narratives do not reflect the cultural memory because they tend to be melancholic: "The *coup* narratives of the 1980s as well as those belonging to what might be called a boom from the mid-1990s to today are distinctly melancholic texts that reflect these limitations of cultural memory" (Irzık, 2014, p. 47). Exaltation and melancholy emerge resulting in unreliable narratives. Although Gülfidan is ashamed of her actions during the "Troubles" of Turkey, it is not likely to deduce how sincere she is. Another key detail to remember is that students after the May 27 coup in 1960 were flattered as heroes by the military as they used the students' protests as an excuse to take action (Alper, 2010, p. 81). As the political crisis intensified, the military seized the power nearly every decade from 1960 to 1980. Irzık highlights: "The 1971 and 1980 *coups* were both ostensibly triggered by a political crisis in which the violent struggle between the militant right and the revolutionary left had peaked" (Irzık, 2014, p. 47). Two groups imposed various responsibilities on their followers. Gülfidan, as an eighteen-year-old young girl, clearly is influenced by these exaltations, being considered to have saved the country. She is aware of the fact that students once created a big change in the country, and that they can achieve it one more time. She cannot grasp the idea that they are being manipulated and used. She as a mature woman understands her mistakes in the past. Compared to the middle sister in *Milkman*, Gülfidan is naïve, unable to form her true self, and easily manipulated. While the middle sister has political opinions only involuntarily because of her brothers' involvement.

The narrator prepares political placards and slogans (Tekin, 2004, p. 3). Her existence revolves around politics. Gülfidan (aka Secretary Wind) wavers between her identity and her political identity assigned to her without being asked. She does not even understand the reason for her alias. In a politically separated community, she has to finalize her role in the leftist group; however, it is not easy to lead a double life: "I find it hard to remember my name and who I am" (Tekin, 2004, p. 9). It is fair to conclude that she is mostly known with her alliance, which means that political dissidence covers the majority of her life. She does not have time to construct Gülfidan's personality in her daily life. She is clearly away from her desires, hopes, and personal problems. Leading a life in political protests and fighting a war against right-wingers, whom she considers to be reactionary and conservative. She aims to remove the uneven development and inequality in the society by organizing protests on streets. She believes in her cause; however, in the course of time, forgetting her real self makes her feel woeful: "The vision of my life fading turned away from my memory of our people" (Tekin, 2004, p. 9). It should be noted that she identifies herself with her people; nevertheless, she is aware of the fact that she does not live her life

fully. This fact, elapsing time, is in contrast with her allegedly high cause. The need to be a part of something greater than her gives meaning to her life even though it does not last.

Gülfidan is connected to the women's branch of the leftist organization. She refers to them as "pioneer women guards with red wings" (Tekin, 2004, p. 10). They give her the task to work in a factory, but she refuses: "Being a worker does not equal to my dreams" (Tekin, 2004, p. 10). The moment she rejects the task, she is condemned and accused of treason. The contrast between Gülfidan's respect to the branch and their condescending reply show that the group comes into prominence and dominates the individual. The branch refers to Gülfidan as "the storyteller of illegality" (Tekin, 2004, p. 11). She is not worth much compared to the benefit of the majority. The leftist ideology thus is criticized through the women's branch because while they, on the surface, defend human rights, they do not hesitate to crush individuals. Gülfidan is a dreamer like the middle sister in *Milkman*. She does not wish to work in a factory because her dreams are bigger. Gülfidan apparently has a relationship with the head of the organization, and women condemn this relationship: "[Y]ou persuaded him to organize the boys. You caused us much trouble" (Tekin, 2004, p. 11). Gülfidan is assumed to manipulate the head of the organization with her femininity. The female body is represented as an object of desire, and Gülfidan's intellectual integrity is overseen by women. It is problematic and concerning to encounter women's prejudices against women. The moment Gülfidan starts a relationship with the man in charge, she is considered solely to be a product of authority. Furthermore, Clara Zetkin, women's rightist and defender of Marxism-Leninism, is mentioned in novel. She is evidently taken as an example among women; however, individuals are scrutinized, and they are expected to fit in a predetermined mould. Gülfidan writes: "Then I understood that I would disappear shrinking bit by bit in my fixed mould under the code name Secretary Wind and cried in fear" (Tekin, 2004, p. 15). She desperately struggles to come to terms with her past. The only person she misses to be with is Mukoshka, her confidant and sister. She is the only person worth remembering in her past. Her revolutionist dreams are no longer with her because she is aware of the fact that the severe artificial division between the leftist and rightist groups turned Turkey into a war zone. It caused great distress and loss of hope in the country. While people were struggling to live under harsh economic problems, they at the same time struggled to survive the political chaos and anarchy on streets. They were labelled; what is more, the streets were shared and owned. The political atmosphere in the novel is so suffocating that individuals cannot create their identities but rather rely on others' perceptions. Manipulation and community pressure are two main components of the society in the 1970s. Gülfidan as a young woman was a part of this turmoil, and she clearly had a hard time accepting this reality. She was the part of a destructive problem in the country, and that is the reason why she is ashamed of her past now.

In the novel, the Persian mythological creature Div-e Sepid (White Demon) is also mentioned (Tekin, 2004, p. 20). The narrator feels trapped in Div-e Sepid's dungeon. He was killed by Rustam as he killed many traders and travellers (Nardo, 2012, p. 60). As the creature has great strength, the narrator cannot defeat the male dominance she feels constantly. The Persian myth is used as a symbol to show the narrator's feeling of weakness and entrapment. The narrator, Gülfidan's way of dressing is depicted as a bohemian style. She wears old jeans and an outworn black pullover (Tekin, 2004, p. 21) to demonstrate that she does not want to be associated with her femininity. Her cause and revolutionary thoughts define the narrator, and as a young woman and student empowered by the military in 1960, she wants to be defined by these traits, not by her relationship with a man. In this paragraph, she mentions Div-e Sepid one more time to emphasize his gender. She specifically indicates his maleness because she is aware that gender discrimination is exorbitant in the country like Northern Ireland during the 1970s.

She feels nostalgic and misses her mother. There are a few things to miss for her in her past, and her mother is one of them. Her mother's expectations and the reality do not comply. Furthermore, Gülfidan is regretful to become a destructive militia and an anarchic: "and I turned into a militia like the wind" (Tekin, 2004, p. 33). Although her actions as a militia were favoured by her peers at the time of social protests, they were criticized and condemned later. The blood feud threatened the country's future. The young generation's potential to turn Turkey into a modern and developed country was wasted because of an intangible division created and manufactured by external forces and factors. Gülfidan now is aware of this fact that she wasted her life in vain chasing political purposes.

In her letter to Mukoshka, Gülfidan is revealed to have changed her ideas about politics: "All the houses are dirty, what does it mean? You mean that we are classless. Let go of these emotional theories, tell me candidly" (Tekin, 2004, p. 38). The feud raging between Gülfidan's old and new self reveals the contrast between the past and the present. The narrator does not hold the socialist ideology. She does not believe in the existence of a classless society and dismisses it since the leftist ideas now seem emotional and unreal. It is worth noting that Secretary Wind's existence is now questionable, and Gülfidan seizes the control of her identity. She no longer has strong political and social views. In the 1970s until the military coup in 1980, violence resulting in blood revenge surrounded Turkey. The mutual hatred stemming from religious and political intolerance turned people like Gülfidan into completely altered personalities. Gülfidan is now aware of her faults in the past and regrets deep down inside. On the other hand, the narrator in *Milkman* reaches her self-actualization before Gülfidan does. She does not want to be a part of the Troubles. The middle sister and Gülfidan have eventually the same perspective for life. However, Gülfidan sees it retrospectively.

At the age of eighteen, Gülfidan as Secretary Wind cannot hold on to her life because she is manipulated and directed in line with the demands of the organization. She cannot possess her life: "'Oh my life, you have never been mine…'" (Tekin, 2004, p. 47). Her life has always been others' because an individual owns a political view unconsciously in such a divided environment. Belonging to a group of people offers a sense of security, and people by constantly talking about politics in fact politicize those apolitical. The dichotomy in the society pervades all, and Gülfidan is the true representation of it because there are two of them: Gülfidan and Secretary Wind. Even if an individual does not wish to participate in the political vendetta, like the middle sister in *Milkman*, they are instantly surrounded and asked to have a political view to save the country; otherwise, she is seen as a threat to the country's entirety. Gülfidan by reaching her self-actualization now despises this perspective and feels guilty. The past for the narrator consists of Mukoshka and her mother. The rest is guilt and not worth recalling.

The leftists desire for a revolution in fair distribution of income, government, and labour rights. Gülfidan finds out that she is pregnant; nevertheless, the organization wants her to have her baby aborted since she has more important tasks such as decorating the congress hall (Tekin, 2004, p. 73). The individual is clearly oppressed by the majority, who defines themselves as activists of human rights and defenders of the proletariat. Gülfidan now wants to set herself free from the oppression. She shares her thoughts with her confidant: "It is raining, my dear. You Mukoshka, look after our class, open an umbrella for the poor, who have caused trouble to the world…" (Tekin, 2004, p. 150). Although she defends the working class in this excerpt, she is in obvious dilemma: "Come, let those poor people get soaked, never mind Mukoshka… We have already skipped the steps and left the debris behind us… Count to see how many years we are ahead of them…" (Tekin, 2004, p. 150). As it is evident from the excerpt, Gülfidan now thinks that defending a class is a futile effort, and looking after her future is a vital step towards accepting the reality. The idea of a class unity is just a dream: "Maybe the thing we call class is the act of

legitimatizing our wounds" (Tekin, 2004, p. 150). In the political turmoil of the 1970s, the leftists and rightists went through inexplicable pain. Both sides suffered tremendously leaving behind a country that needed much time to heal. Gülfidan thinks that the reality of suffering led to the idea of a class. She despises the idea of a class now.

Conclusion

Northern Ireland went through traumatic times for three decades, and thousands of people lost their lives because of political and religious differences that intensified in the 1970s. The traumatic effects of the Troubles still continue as it left deep scars in the history of Northern Ireland. With the Belfast Agreement in 1998, the Northern Ireland conflict ended with numerous effects. *Milkman* revisits this politically violent period with nameless characters without mentioning even the secs. The narrator in the novel does not fit in the community because of her unusual and unacceptable activities such as reading-while-walking or her indifference to marriage. The sisters are oppressed, and their rights are taken away. Being a woman in the Troubles requires obedience to authority. Paramilitary groups make it their duty to shape the community and make them comply with their unreal rules. The group power encourages communal policing, and people become suspicious of each other. In such a traumatic atmosphere, free-spirited women struggle to have their voices heard. The Troubles is thus a troublesome period especially for women as they cannot act violently or join in paramilitary groups. The period urges people to reach their common goal by force, and women are not suitable for such a violent act. Gülfidan, on the other hand, is substantially different from the narrator of *Milkman* because she was an active member of a leftist groups that organized countless protests on streets. In the 1970s, Turkey went through difficult times surrounded by violence perpetuated by every layer of the society. Workers went on strike; students occupied campuses. Gülfidan with the alias Secretary Wind as a young woman took part in organizing these protests. However, her old self revisits this era with guilt and shame. As a mature woman now, Gülfidan leaves her political identity and finds her true self. Latife Tekin presents a character that is in conflict with her old self. Gülfidan is ashamed of her past because she feels responsible for making a destructive effect on the future of Turkey. She understands now that they were manipulated in the past.

References

Alper, E. (2010). Reconsidering Social Movements in Turkey: The case of the 1968-71 Protest *Cycle. New Perspectives on Turkey*, 43, 63-96. doi:10.1017/S089663460000577X

Aytaç, G. (1997). *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Burns, A. (2018). *Milkman*. The UK, London: Faber & Faber.

Burns, A. (2018, November 29). *The New Booker Prize Winner Who May Never Write Again/Interviewer: A. Marshall*. The New York Times.

Burns, A. (2018, October 17). *'It's nice to feel I'm solvent. That's a huge gift': Anna Burns on her life-changing Booker win/Interviewer: L. Allardice.* The Guardian.

Burns, A. (2018, October 24). *A history of violence: An interview with the 2018 man booker prize winner, anna burns/Interviewer: T. Gatti.* New Statesman.

Burns, A. (2020, May). *Anna Burns in conversation with Sheila McWade/Interviewer: S. McWade. Queen's* University Belfast.

Çınar, K. & Köse, T. (2018). The Determinants of Women's Empowerment in Turkey: A Multilevel Analysis. *South European Society and Politics*, 23(3), 365-386. doi:10.1080/13608746.2018.1511077

Danacı, F. S. (2020). Surviving the Oppression in the Time of the Troubles: Anna Burns's Milkman. Litera, 30(2), 289-305. doi:10.26650/LITERA2020-0065

De Fazio, G. (2020). Unpacking Violent Contention: The Troubles in Northern Ireland, 1968–1972. *Terrorism and Political Violence*, 32(8), 1691-1711. doi:10.1080/09546553.2018.1500366

Dorahy, M. J. et al. (2009). Complex PTSD, Interpersonal Trauma and Relational Consequences: Findings from a Treatment-receiving Northern Irish Sample. *Journal of Affective Disorders*, 112(1-3), 71-80. doi:10.1016/j.jad.2008.04.003

Drong, L. (2020). Remembering a Transcultural Past: Recent Post-Tribal Fictions of Seventies Ardoyne. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, 61(2), 171-180. doi:10.1080/00111619.2019.1687416

Ferry, F. et al. (2014). Traumatic events and their relative PTSD burden in Northern Ireland: a consideration of the impact of the 'Troubles'. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49(3), 435-446. doi:10.1007/s00127-013-0757-0

Garden, A. (2018, October 15). In praise of 'Milkman', Ireland's Man Booker Prize winner. *The Irish Times*. Retrieved from https://www.irishtimes.com/culture/books/in-praise-of-milkman-ireland-s-man-booker-prize-winner-1.3661398

Graham, B. & Whelan, Y. (2007). The Legacies of the Dead: Commemorating the Troubles in Northern Ireland. *Environment and Planning D-Society & Space,* 25(3), 476-495. doi:10.1068/d70j

Gunter, M. M. (1989). Political Instability in Turkey during the 1970s. *Journal of Conflict Studies*, 9(1).

Gupta, R. et al. (2019). Going Forward with #MeToo Movement: Towards a Safer Work Environment. *Journal of Psychosexual Health*, 1(2), 174-179. doi:10.1177/2631831819862087

Hewstone, M. et al. (2006). Intergroup Contact, Forgiveness, and Experience of "The Troubles" in Northern Ireland. *Journal of social issues*, 62(1), 99-120. doi:10.1111/j.1540-4560.2006.00441.x

Irzık, S. (2014). Textualized Memories of Politics: Turkish Coup d'État Novels. In N. Segal & D. Koleva (Eds.), *From Literature to Cultural Literacy* (pp. 43-61): Palgrave Macmillan UK.

Kefeli, E. (2006). Karşılaştırmalı Edebiyat: Tanım, Yöntem ve İncelemeler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (8), 331-350. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/talid/issue/43477/530624

McDonald, R. (2009, November 27). Has Northern Ireland left the past behind? *BBC News*. Retrieved from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/northern_ireland/8381652.stm

McKinney, C. (2019). Sexual Coercion, Gender Construction, and Responsibility for Freedom: A Beauvoirian Account of Me Too. *Journal of Women Politics & Policy*, 40(1), 75-96. doi:10.1080/1554477x.2019.1563415

Mesev, V. (2008). Measuring and Mapping Conflict-Related Deaths and Segregation: Lessons from the Belfast 'Troubles'. In D. Z. Sui (Ed.), *Geospatial Technologies and Homeland Security: Research Frontiers and Future Challenges* (pp. 83-101). Dordrecht: Springer Netherlands.

Nardo, D. (2012). *Persian Mythology*: Lucent Books.

O'Reilly, D. & Stevenson, M. (2003). Mental Health in Northern Ireland: Have "the Troubles" Made It Worse?. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57(7), 488. doi:10.1136/jech.57.7.488

Sayari, S. (2010). Political Violence and Terrorism in Turkey, 1976–80: A Retrospective Analysis. *Terrorism and Political Violence*, 22(2), 198-215. doi:10.1080/09546550903574438

Tekin, L. (2004). *Gece Dersleri* (7th ed.). Istanbul: Everest Yayınları.

Tötösy de Zepetnek, S. (1999). From Comparative Literature Today Toward Comparative Cultural Studies. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*. 1.3. https://doi.org/10.7771/1481-4374.1041

Turkey gives life sentences to surviving 1980 coup leaders. (June 18, 2014). *BBC*. Retrieved from https://www.bbc.com/news/world-europe-27913560

Walsh, A. (2020). 'Curiosity with corpses': Poetry, nationalism and gender in Seamus Heaney's North (1975) and Medbh McGuckian's The Flower Master (1982). *Journal of Gender Studies*, 1-12. doi:10.1080/09589236.2020.1848534

White, R. W. (1993). On Measuring Political Violence: Northern Ireland, 1969 to 1980. *American Sociological Review*, 575-585.

World Economic Forum. (2019). Global Gender Gap Report 2020. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf

63- Analysis of everyday life and everyday resistance of the housewives in Rachel Cusk's *Arlington Park* (2006)[1]

Gözde HAN[2]

Nalan TURNA[3]

APA: Han, G.; Turna, N. (2021). Analysis of everyday life and everyday resistance of the housewives in Rachel Cusk's *Arlington Park* (2006). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1045-1054. DOI: 10.29000/rumelide.1036610.

Abstract

Sociologists of everyday life have regenerated the notion of everyday with creative potential, especially after the 1970s. The ability to make the familiar unfamiliar has posited everyday life studies with multifaceted realities which can embrace the human situation of emancipation and oppression. The mundane reality of everyday life practices is freighted with power and resistance. Therefore, everyday life practices have to be scrutinized as they have become a site upon which agency is situated. In this sense, the sphere of everyday life can be regarded as a space of exploitation and liberation at the same time. The power relations in everyday life practices conceptualize the notion in a contested manner; thus, resistance. The present paper will analyze the everyday life practices of housewives in the suburb of London to discover the resistance and the possibility of emancipation narrated in the novel *Arlington Park* (2006) written by Rachel Cusk. The analysis here is based on Henri Lefebvre's theorization of the notion in a dialectical manner, suggesting that it can be both oppressive and liberative. Discovering the potential everyday holds for the housewives accentuates the value of domestic labor in transforming the female actors. In this sense, Michel de Certeau's celebration of everyday as a sphere of resistance will be taken into account in analyzing the resistant activities of the housewives in the abovementioned novel. This paper proposes the possibility of emancipation for the housewives who carry out their everyday practices by situating the notion of everyday as a mediator space.

Keywords: Everyday life, housewives, *Arlington Park*, domestic labor

Rachel Cusk'ın *Arlington Park* (2006) isimli romanında ev kadınlarının gündelik hayatının ve direnişinin analizi[4]

Öz

Gündelik hayat kavramı, özellikle 1970'lerden sonra yaratıcı bir potansiyel ve dinamizm ile gündelik hayat çalışmaları yapan sosyologlar tarafından yeniden canlandırılmıştır. Bu kavram, bilinen olanı bilinmez kılabilme özelliği ile gündelik hayat çalışmalarını baskı ve özgürleşme gibi insan hallerini kucaklayan, çok yüzlü gerçekliklerle donatmıştır. Gündelik hayat pratiklerinin bilinen ve olağan gerçekliği güç, fırsat ve başkaldırı gibi kavramları da içinde barındırır. Tüm bu nedenlerle gündelik

1 This paper was prepared by benefiting from the first author's doctoral thesis.

2 Öğr. Gör., Boğaziçi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İleri İngilizce Bölümü (İstanbul, Türkiye), gozde.han@boun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8437-7395 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.09.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036610]

3 Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İnsan ve Toplum Bilimleri (İstanbul, Türkiye), nturna@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7511-609X

4 Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

hayat pratikleri kültür, kimlik, sosyal ilişki ve öznellik gibi kavramların yerleştirildiği bir alan olarak itina ile incelenmelidir. Bir başka husus ise gündelik hayat alanın, özgürlük ve baskı alanı olarak görülebilmesidir. Gündelik hayat pratikleri içerisinde gerçekleşen güç ilişkileri, gündelik hayat kavramını, tartışmaya açık bir şekilde ele almaktadır ve bir direniş biçimine yol açmaktadır. Bu çalışma da Rachel Cusk'ın *Arlington Park* (2006) isimli romanında anlattığı, Londra banliyösünde yaşayan ev kadınlarının gündelik hayat pratiklerini analiz ederek, onların direniş ve özgürleşme imkânını çözümleyecektir. Araştırmada, Henri Lefebvre'nin diyalektik bir şekilde teorize ettiği, baskı ve özgürleşme potansiyelini içinde barındıran gündelik hayat kavramından faydalanılacaktır. Bahsi geçen roman analizinde, gündelik hayatın ev kadınları için yarattığı gizil güç keşfedildiğinde, ev işlerinin kadın öznesini dönüştürme ve baskı altına almadaki önemi ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla Michel de Certeau'nun gündelik hayatı direniş alanı olarak kutsaması, *Arlington Park* (2006) isimli romandaki ev kadınlarının başkaldırıcı eylemlerini analiz etmede kullanılacaktır. Bu çalışma, ev kadınlarının gündelik hayat pratiklerini gerçekleştirirken özgürleşme ve direniş gösterme olanağını inceleyerek, gündelik hayatı uzlaştırıcı bir kavram olarak sunacaktır. Sonuç olarak, ev kadınlarının direniş biçimlerinin gündelik hayatlarında oluşturduğu özgürleşme yolları *Arlington Park* (2006) adlı roman ele alınarak analiz edilecektir.

Anahtar kelimeler: Gündelik hayat, ev kadınları, *Arlington Park*, ev işi

Introduction: 'Everyday' as a Concept

This paper will focus on the emancipatory and oppressive qualities of the everyday notion by analyzing the contemporary novel *Arlington Park* (2006). The fact that the novel narrates everyday practices of the housewives living in London's suburb makes it worthy of analysis mainly because the events take place in 24 hours. This one-day novel helps to scrutinize the hidden unfamiliar within the familiar everyday. In other words, how female protagonists choose to spend their days, what they refuse to do or willingly accept in their everyday practices are shown within a twist. Everyday practices of the subjects are narrated within that specific time period; therefore, it is possible to see the routine and the repetitive actions of the housewives in addition to the resistance they show. The twist and the hidden unfamiliar are in a reciprocal relationship with the notion of resistance. Therefore, the primary purpose of this paper is to show the dialectical nature of everyday by paying close attention to the resistance that housewives can build. It proposes the idea of liberation by a simple act of resistance within everyday life practices of the female subjects. Therefore, it is imperative to understand what everyday notion holds, how it can be oppressive and liberative for its actors, how it can create a space of reaction to oppression, and how it can be a place for alienation. That is to say, alienation can be explained as a process of dehumanization. In this framework, housewives who are alienated within their everyday life can experience disalienation with their everyday resistance tactics. To put it differently, they can be emancipated subjects by discovering the potential of everyday life and the resistance it entails. The following part will give the historical outline of the everyday notion to reveal its powerful role in analyzing the domestic labor of housewives.

Everyday life retains its canon saturated with cultural studies, postmodernism, feminism, and media studies (Gardiner, 2000: 2). The fact that it can be analyzed within various studies has posited the notion with interest, especially after the 1970s. Before the 1970s, everyday life was characterized by routine, mundane, and repetition; however, with the help of everyday life studies, the notion has been conceptualized in a more contested domain. All the same, the sheer ambiguity of the term makes the

addressing of everyday life difficult. However, this ambiguity, familiarity, and common sensical feature of the notion postulates it worthy of analysis as a focus of social research (Bennet, 2005: 10).

Everyday life has become a research site because it accommodates insights into all reasonable human practices, structures, thought patterns, and meaning-making systems. By analyzing everyday practices, it is possible to understand how people live their lives, how they form their cultures, how they are exploited and how they resist the oppressive structures. Though everyday life practices were regarded as repetitive, mundane, habitual, and residual before everyday life studies embellished the notion with creativity, they are now conceptualized to understand how societies and individual actors operate. In this sense, it is possible to say that everyday is heterogeneous and contested (Bennet, 2005: 3); thus, can offer a diverse range of realities for a variety of subjects.

During the early 19th century, social scientific parlance situated the notion of everyday in a more structuralist approach[5], suggesting that the structural forces "took no account of the individual's capacity for agency" (Bennet, 2005: 11). This meant that the everyday life practices of the individuals were cast aside. Collective knowledge existed independently of the individuals since social order entailed consensus. Therefore, human subjects' everyday practices were not taken into consideration. However, during the late 19th century, industrialization and urbanization put the social actors into focus and required an analysis of social interactions and everyday life practices. In addition to that, under the thumb of German hermeneutic tradition, the notion of everyday and the human subjects were put into focus. For example, social theorists like Alfred Schütz, Edmund Husserl, and Max Weber conceived the individual subjects as active agents. In other words, being active agents means that individuals can create their own meanings and be driven by them. Thus, their everyday life practices gained more importance. To put it differently, individuals can construct meanings in everyday life, and their practices can accentuate their agencies because how they interact as subjects are extended towards their social experiences. Indeed, at this point, the notion of everyday came to be seen as a mediator between the individual and the social system. Thus, for instance, to examine social structures, Weber looked for the creativity and the understanding of the social actors. He believed that the actual manifestation of the social relations of capitalism can be traced down to the social agents and the ways they look to enunciate themselves (Bennet, 2005: 2). In this sense, it is possible to say that individual experiences shape our world, and those experiences constitute the core of everyday life. Everyday has the power to oppress and emancipate individuals since it is a sphere of power relations as well. All the same, everyday life can be exploited and manipulated as it can be a space of domination for the individual actors. Therefore, the dialectical sphere of the notion can be discovered in its potential to dominate and liberate the individuals.

To elaborate further, for French Marxist philosopher Henri Lefebvre, this characteristic of the notion exhibits the dialectical nature of everyday. His theorization revolves around the notion's liberative and oppressive qualities. To explore everyday, Lefebvre focuses on the concepts such as alienation, disalienation, modernity, and capitalism. This leads Lefebvre to analyze the signs in everyday life only to discover the struggle that takes place in it. The struggle lies in the lived experience of the notion in a dialectical way which proposes both the alienation of the subjects under the conditions of modernity and a state of disalienation at the same time. In this framework, it is possible to say that everyday stands as

5 Emile Durkheim can be regarded as one of the defenders of structuralist theory. He believed in the passivity of the individuals in order to preserve the favor of the totality. In this sense, individuals subordinated themselves to the community (Zeitlin, 1968: 257).

a critique of oppression and alienation because it also offers ways to subversion and transformation due to its dialectical nature (Sheringham, 2006: 12).

In Michel de Certeau's view, everyday is filled with opportunities for resistance and subversive practices that can remind the creative potential of the notion. In this sense, everyday witnesses oppression, liberation, agency, and domination in addition to the sphere of resistance. De Certeau inquires everyday as a space of resistance where subjects can create tactics against the grid of power. By building a new form of ordinariness embedded in everyday life practices, human subjects can reach authenticity and transformation.

These tactical subversive actions that can be observed within everyday life practices are analyzed by elaborating upon the housewives' mundane and repetitive activities in the novel *Arlington Park* (2006). Their everyday domestic tasks are not seen as residual because of the power everyday holds; thus, they can forge themselves an identity within the resistance they can build as active agents. The critiques of Lefebvre and de Certeau have taken the familiarity of the notion to situate it against the control imposed by the social system; therefore, both critics argue and stand for the revolutionary potential of everyday life practices.

Following the previous introduction to everyday life studies, this paper will now conceptualize the notion of everyday with the help of Henri Lefebvre and Michel de Certeau. The dialectical power of the everyday will be explained via Lefebvre's theorization and the resistance it entails will be taken into consideration with de Certeau's conceptualization. In this sense, it will be possible to analyze the everyday life practices of the housewives in *Arlington Park* (2006) because Lefebvre's and de Certeau's theorizations exhibit the transformative power of the notion. Hence, after giving the historical outline and the theoretical framework of the notion, the present study will discuss the one-day novel *Arlington Park* (2006) to show the hidden creative power in everyday practices of the housewives in addition to the resistance they bring about.

Theorization: Henri Lefebvre and Michel de Certeau on Everyday Life

For Henri Lefebvre, everyday life "is profoundly related to *all* activities, and encompasses them with all their differences" (1991: 27). Therefore, it can be said that everyday is a concept of lived experience and infused with all forms of power relations. For him, the present world is governed by the administrative forces, bureaucracy, capitalism, and consumerism. Thus, modernity penetrates into the fabric of everyday life. This creates a form of alienation because modernity can exploit everyday practices. Cultural industry and rupturing of modernist conceptions shape identities in the sense their everyday life practices are organized and dominated. Moreover, advertising and consumerist culture lead to what Lefebvre defines as the "bureaucratic society of consumed consumption" (Lefebvre, 1984: 68). This forms a platform to control the everyday life practices of the individual actors. People cannot decide on what to consume or desire because, in the capitalist society, mass media is used to manipulate people into buying products; thus, regulating their consumption habits. Therefore, the sphere of everyday life may become problematic in the modern era (Chaney, 2002: 16) simply because everyday as a notion becomes a space plagued by capitalist modernity.

All the same, for Lefebvre, everyday modernity can also come up as a critique of the notion itself. In this sense, the study of everyday life as a cultural theory lies in its ability to make the familiar unfamiliar. To be more apparent, the repetitive, mundane, and taken-for-granted actions revolving around the routine

of everyday practices can be an area of struggle both politically and socially. Thus, everyday holds more than what consumerist culture and bureaucratic structures allow. Lefebvre defines this as the dialectic of everyday. Therefore, the dialectical power embedded in everyday practices holds the opportunity of transformation. In Hegelian terms, the dialectical conflict and potential in everyday propose that it can be exploited and accentuate a form of alienation under the conditions of modernity and its direct opposite, which can propose a form of consciousness that can lead to disalienation. Lefebvre theorizes this process of liberation in everyday life practices because the opportunities embedded in them can spare resistance and objection. Lefebvre argues that "moments" in everyday life can be revolutionary and transformative (Elden, 2004: 172). Against the fragmentation and commodification of modernity, he prioritizes "moments" because they can help us to observe the everyday world.

What makes his dialectical conceptualization significant is the idea that everyday can come up as a critique of its own exploitation. It can be presented as a space for resistance. Lefebvre argues for a definition of everyday that is both oppressive and liberative. Therefore, it facilitates further theorization of the notion by de Certeau, who believes in the hidden power of the everyday. The field of everyday can be a place of pluralized power that can culturally produce identities. Technology, with the help of capitalism and modernity, has invaded everywhere. This has empowered the culture of consumption to present needs and desires for the everyday person. The culture industry has capacitated culture to become a commodity that can be bought and sold. All the same, this mechanism has enabled individuals to develop tactics against the structures that control them.

De Certeau (1980) defines tactics as mechanisms that can stand against the apparatuses embedded within everyday practices. These tactics help subjects to discover their potentials, authenticities because they are given a chance to discover themselves. Everyday practices are instrumentalized by modernity and capitalism, leading to the internalization of mass culture. However, tactics developed by individuals within their everyday life practices can liberate them. For de Certeau, a considerable number of everyday practices are tactical by their nature (1980: 9) such as the domestic tasks of the housewives in *Arlington Park* (2006). For example, cleaning, cooking, washing the dishes, and ironing are narrated as everyday practices for the housewives. Those activities can also be seen as an extension of imprisonment and oppression imposed by the patriarchy. Therefore, the routine and the repetitive roles of the housewives may posit them as passive recipients. However, with de Certeau's conceptualization, it is argued that individual actors have the power to resist the hegemony and the structures that can control them. This resistance lies within the mundane and repetitive acts of everyday practices such as reading and talking. Thus, the cultural industry and the theme of alienation as an extension of it can be resisted. The individual actor is not a passive agent or a victim of the superstructure, yet a social actor. Therefore, micro and little acts of everyday life can create a potential for transformation.

Everyday is both "known and unknown" (Highmore, 2002: 16); thus, its being dialectical holds various meanings embedded in itself. De Certeau's analysis aims to understand how power is integrated into the sphere of everyday and helps to look for ways of resistance. In addition, how the tactics that are developed by the individuals can subvert the power structures composes the core of de Certeau's theorization of everyday. Though Lefebvre proposed the dialectical power and creativity of the notion, he believed in the possibility of revolution and emancipation on a macro level. All the same, he defended the idea that revolution lies only within the creative space that everyday life proposes. In his own words: "A revolution cannot just change the political personnel or institutions; it must change *la vie quotidienne*, which has already been literally colonized by capitalism" (1988: 79-80). For him, the Soviet Revolution was not successful because it failed to transform the notion of everyday or rather it was not

able to help the creative potential of individuals to be released within their everyday life practices (Highmore, 2002: 131). What he means by the revolutionary transformation of the notion is "overcoming and obliteration of the everydayness of everyday life" (Highmore, 2002: 144). All the same, developing the notion in its dialectical characteristics, Lefebvre situates the concept of everyday within capitalist logic. He focuses on the alienation and disalienation concepts which can be achieved via everyday practices so that the notion can create political outcomes. However, for de Certeau "nothing could be more damaging to the study of everyday life than to greet it with a prescriptive 'political' assessment" (Highmore, 2002: 150). He believes in the possibility of a revolution on an individual level because social actors can develop tactics (Highmore, 2002: 163). That is to say, everyday is a sphere where individuals practice and perceive power; thus, practices of resistance can be exercised within its dynamism as well. Its dialectical and creative quality embellishes social actors with personal tactics so that everyday resistance can be built.

As the main focus of the present paper is to evaluate the everyday resistance of the housewives in *Arlington Park* (2006) embedded within their everyday practices, Lefebvre's and de Certeau's theorization of the notion profoundly helps with grasping the dynamics that everyday possesses.

Discourse Analysis: Resistance and Everyday Experience of the Housewives in *Arlington Park* (2006)

This paper bases the analysis of everyday life and its potential in connection with the everyday experiences of the housewives in the contemporary literary work *Arlington Park*[6].(2006) written by Rachel Cusk. The novel narrates the everyday experiences of the housewives who live in a suburb called Arlington Park near London. Arlington Park is the perfect example of a suburb with its shopping mall, butchers, hairdressers and kindergartens. It is narrated as a place that can present everything that a housewife needs in her everyday life practices as a spatial structure. The physical setting of the suburb entails a visit to the grocery store, a daily conversation with the butcher, a visit to the shopping mall to socialize and drink coffee; therefore, through the whole narrative, everyday life practices of the housewives can be traced meticulously. It is possible to read the interrelated stories of housewives and their everyday experiences; thus, the dialectical nature of the notion, in addition to the possibility of resistance, can be traced within the novel. In this sense, the theorization of Lefebvre and de Certeau's conceptualization of the notion are benefitted from in order to discuss the everyday practices and resistance of the main female protagonists.

To be more specific, the novel takes place in a day. Namely, it starts with a rainy day in the suburb and ends at a dinner table. It portrays the everyday life practices of four different families and mainly focuses on the lives of the female protagonists. Characters in the novel embody different fragmentations of subjecthood even though their everyday life practices are similar to each other. They each deal with their own problems in a unique way and their handling of everyday life practices show the dialectical nature of the notion. In other words, their everyday life practices oppress and liberate them at the same time. To explain further, the first female protagonist the novel introduces is named Juliet Randall. We read her everyday practices as a thirty-six-year-old woman. She is represented as a woman to resist her pre-given roles as a housewife and a mother by developing tactics within her everyday life practices. The second protagonist who is introduced after Juliett Randall is Maisie Carrington. She is thirty-eight years old and feels unstable in her life. Similarly, she describes her role as a housewife and a mother as "imprisoned for life" (Cusk, 2006: 173) and looks for ways to emancipate herself from the heavy burden

6 This novel is seen as the rewriting of Virginia Woolf's *Mrs. Dalloway* (1923).

of her everyday life practices. Then, the story of Solly Kerr-Leigh is introduced. She is a pregnant housewife waiting for her fourth child, and she reflects upon her life through the novel to discover her lost femininity. Even though we witness the lives and experiences of those women collaboratively through the whole narrative, Christine Lanham and her way of transforming her everyday practices are narrated at the end. She prepares a dinner party for Randall, Carrington and Spooner families, and her invitation of other families to her dinner party provides a close analysis of the dynamism they hold in the suburb.

The fact that women go on and about their everyday routines within a day makes this novel worthy of analysis because it can simply accentuate the routine, the repetition, and the resistance embedded in everyday practices at the same time. Female protagonists visit the supermarket, go to a coffee shop, take their children to school in addition to their domestic tasks at home. However, the main focus is on the value of their domestic labor and how they can resist and subvert their pre-given roles as bored and straightforward housewives whose only job is to clean the house. Throughout the narrative, housewives are given agency and authenticity because of their ability to develop tactics against their pre-given roles. These tactics are hidden in their everyday practices. In this framework, *Arlington Park* (2006) narrates the microcosms of individual experiences of the housewives; therefore, everyday life practices become a matter of discussion as they have the power to oppress and liberate the female subjects in the novel.

As mentioned, one of these female subjects is named Maisie Carrington in the novel. She is a mother of two children, and her everyday routine consists of taking care of the children and carrying out the domestic tasks within her household. Her husband expects her to keep a clean home and put hot food on the table because these are narrated to be the responsibilities of a good wife and a mother. However, feeling repressed and dominated, Maisie questions her life and this questioning is reflected in her everyday practices. She wants more in life than cleaning the house and cooking food for her family; however, she lacks the ways to bring her independence. Therefore, she develops tactics as de Certeau would name to gain her authenticity. For example, in one of the chapters, Maisie's husband, Dom Carrington, arrives home from work and sees the house untidy. The following quote describes their dialogue:

> He said:
>
> "What's been happening here?"
>
> The overhead lights were on all around the ground floor. Their hard orange brilliance was reflected in the black uncurtained windows. The rooms—kitchen, sitting room, a room at the front, the cluttered hall where Dom stood enquiringly—had the yellowed appearance of a network of well- lit underground tunnels.
>
> Maisie said, "What do you mean, what's been happening? Nothing's been happening."
>
> The direction of the light made the sitting room look as though it were listing to one side. Big, sagging bookshelves went in uneven stripes across one wall. The empty black mouth of the fireplace stood open in a frozen protest. In front of it an Indian rug lay twisted in an attitude of torment. Discarded toys made patterns over the floor like the patterns of land masses on a globe, halting where they met the obstacle of the sprawling sofa indented with craters where people had sat and eventually got up again. Maisie felt rather than saw the reality of the kitchen, whose full extent was shielded by the half-shut door. It receded from her in a long, soiled, debrisstrewn segment (Cusk, 2006: 134).

As the novel takes place in a day, seeing the house untidy in that specific one day exhibits the power of repetitiveness embedded in everyday life. An act of not tidying the house can be seen as a resistance and a subversion of the roles prescribed within housewifery. *Arlington Park* (2006) shows the extraordinary within familiarity on this specific day. By looking at the mentioned dialogue, the everyday life practices

of the housewives and the tactics they build as resistance can be analyzed. Dom cannot make sense of the untidy house and questions the state of his wife by asking, "What's been happening here?" (Cusk, 2006: 134). Maisie responds in the following lines: "What do you mean, what's been happening? Nothing's been happening" (Cusk, 2006: 134). Even though she is perfectly aware of the problem, she behaves like nothing is wrong. Her inert tactic to protect her individuality is shown here because she gives herself a choice not to clean the house. De Certeau defines some tactics as inert tactics because they do not correspond to the subversive cleverness and imagination. Tactics have the power to turn the structures and expectations upside down, and what Maisie did by simply refusing to do the domestic task as a housewife creates a space for her individuality, namely emancipation and disalienation. Living in the suburb with two children creates a burden and a structure for her to be the perfect wife and a mother. However, she feels at ease when she sees a pack of dirty clothes in front of her. In addition to de Certeau, who would call her refusal to clean the house as a tactic, Lefebvre would name her reaction as a "moment" (Lefebvre, 2002) because only within that moment, she questions her identity as a woman and chooses not to abide by the rules chosen for her simply by refusing to do a domestic task in her everyday life.

The same act of resistance can be seen in Christine Lanham's everyday practices in *Arlington Park* (2006). She is a close friend of Maisie, and at the end of the novel, we read about her dinner party because she has invited everyone in her neighborhood for dinner. The dinner table represents her responsibilities as a mother and a wife because her cooking skills accentuate her suitability for the housewifery. However, during the dinner, we read her interior monologue in the form of a stream of consciousness. She keeps questioning her role as a housewife and keeps saying to herself that "she wanted to be living-living!" (Cusk, 2006: 180). She does not want to pass the butter or prepare the dinner table but to live her life as she pleases. The fact that we read her mind as an interior monologue rather than explicit acts of behavior compared to Maisie exhibits the seriousness of her imprisonment. Even though she cannot build a pattern of behavior against the structures, it is possible to read her tactics in their "'inert' and stubborn guise" (Highmore, 2002: 161). Nonetheless, it is imperative to state here that while Christine was seeing her dinner guests off at the end of the novel, she rolled the carpet in her living room and started dancing. This act of dancing was not understood by anyone in the living room as there was no music. The following quote narrates the scene:

> "You're not leaving, are you?" said Christine. "Not you two! I was just about to start rolling back the rug—I was getting the music on and dancing."
>
> There was no music, but she danced anyway. She danced in front of them. She raised her arms above her head and snapped her fingers and moved her hips from side to side (Cusk, 2006: 185).

Everyone was quite shocked and could not make sense of this behavior. Christine was perfectly aware of her situation as a housewife, wife, and mother. She could not run away from her everyday life practices. However, this act of dancing at the end of the novel can be evaluated as an act of liberation because she developed her way of dancing without music. Hence, we can read her monologue through the dinner as a reflection of her questioning. Moreover, her dance at the end of the novel can be evaluated as an act of resistance because it shows her ability to control her everyday life practices. By creating an area for herself at the end of the dinner, she was able to step outside of the expectations that were created for her as a housewife. As a female character who hosted a dinner party, Christine questioned her role and identity through the whole dinner. Therefore, her act of rolling the carpet aside and dancing without music under the shocked expressions of her guests highlights her resistance tactic to situate her agency. Therefore, the fact that she was able to express herself within the micro felid reality of everyday life shows the dynamic potential of the notion. As a housewife, her everyday life was controlled by

consumerism, capitalism, modernism, and patriarchy; however, all the same, as an active individual who can develop tactics to situate human agency, she was able to form a reaction and resistance. Nevertheless, the novel ends with the following lines: "She did her dance again, snapping her fingers. Joe looked at her with bottomless eyes. 'Come here,' he said" (Cusk, 2006: 186). Joe is Christine's husband, and as described, he holds her and stops her dance to inaudible music. Though her dancing can be interpreted as an act of resistance and individuality, the fact that her husband interrupts this "moment" exhibits the dialectical nature of the everyday notion. She is free and oppressed at the same time.

In this framework, it is possible to say that female characters looked for ways of emancipation within their everyday practices such as cleaning the house and preparing the dinner table. At those specific "moments" narrated in *Arlington Park* (2006) as a one-day novel, they were able to forge themselves new identities. Everyday notion and its repetitive practices posit the concept both as dominative and liberative. Therefore, individuals are given autonomy to shape their experiences within the creative and dialectical characteristics of the notion. In this sense, everyday life studies, with its two essential sociologists such as Lefebvre and de Certeau, enable an analysis of a locus where actors construct tactics against the grid of externally imposed power relations.

Conclusion

In *Arlington Park* (2006), everyday routine and the domestic tasks of the housewives are narrated in the suburb Arlington Park. In this framework, this paper focused on the possibility of emancipation embedded in the everyday life practices of the female protagonists in the novel. By focusing on the everyday resistance tactics of the housewives, this paper evaluated the power of resistance that can be built within the everyday life practices. In order to highlight this, everyday domestic labor and the resistance against the domestic tasks were analyzed. Resistance built by the female characters such as Maisie Carrington and Christine Lanham were elaborated upon in a detailed manner. For example, Maisie's narrative revolved around the sphere of domesticity because her everyday practices as a housewife required her to keep a clean house at all times. By her refusal to tidy the house, it was possible to see the dynamism between her and her husband, the patriarch of the house. Christine, on the other hand, was not able to act or say anything implicitly. She was not as verbal and active as Maisie. However, her disguised tactic to show everyone that she has control over her life at the end of the novel by dancing without music and her interior monologue shows both the emancipatory and liberating quality of the everyday notion. The resistance disguised within the phenomenon of everyday concedes and then proceeds the dialectical power it beholds.

All in all, these female protagonists can resist the structures unconsciously and consciously, visibly and secretly. They are able to forge themselves an identity by refusing to do the household chores or imagining not to pass the butter or cook dinner at a dinner table. They are narrated as the active individual actors of their everyday life practices. All the same, it is possible to observe the oppressive quality of the notion simply because the novel is set in a day, and we read the extraordinary acts of resistance against the grid. The next day would consist of cleaning the house and not dancing at the end of the dinner party. Even though the routine would continue for the housewives and entrap them within their everyday life practices with the help of the structures of modernity, one would ask: "Would it be the same now that individual actors have questioned their roles and resisted against them?" and this resistance lied in everyday practices. This basically shows the potential, and the power everyday notion possesses. Therefore, it is possible to say that we have been able to discover the dialectical nature of

everyday and the resistance it holds within the practices of the female protagonists in *Arlington Park* (2006).

Bibliography

Bennet, A. (2005). *Culture and Everyday Life*. Sage Publications Ltd.

Chaney, D. (2002). *Cultural Change and Everyday Life*. Palgrave.

Cusk, R. (2006). *Arlington Park*. Farrar, Straus and Giroux.

De Certeau, M. (1980). *Practice of Everyday Life*. University of California Press.

Elden, S. (2004). *Understanding Henri Lefebvre*. Continuum.

Gardiner, M. E. (2000). *Critiques of Everyday Life: An Introduction*. Routledge.

Highmore, B. (2002). *Everyday Life and Cultural Theory: An Introduction*. Routledge.

Lefebvre, H. (1984). *Everyday Life in the Modern World*. Transaction Publishers.

Lefebvre, H. (1991). *Critique of Everyday Life: Volume I, Introduction* J. Moore (trans.), Verso.

Lefebvre, H. (1988). *Marxism and the Interpretation of Culture*. "Towards a Leftist Cultural Politics: Remarks Occasioned by the Centenary of Marx's Death" University of Illinois Press.

Lefebvre, H. (2002). *Critique of Everyday Life, Volume 2*. London: Verso.

Sheringham, M. (2006) *Everyday Life: Theories and Practices from Surrealism to the Present*. Oxford University Press.

Zeitlin, I. (1968). *Ideology and Development of Sociological Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

64- Evaluation of disability in Carson McCullers' *The Ballad of the Sad Café*[1]

F. Gül KOÇSOY[2]

APA: Koçsoy, F. G. (2021). Evaluation of disability in Carson McCullers' *The Ballad of the Sad Café*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1055-1063. DOI: 10.29000/rumelide.1036616.

Abstract

This study enquires into Carson McCullers' *The Ballad of the Sad Café* (1951) in terms of Disability Studies. McCullers problematizes the disabled body as 'the other/marginalized' by introducing a disabled/freak character, Cousin Lymon, who is a hunchbacked dwarf and an outcast; he is mischievous, talkative and intriguer. Thus, she opens questions about the characterization of disabled people employing a setting of the gothic/grotesque American south where people are prejudiced against the disabled. At the beginning, Lymon is pitiful/pitied, desires to be liked and socially accepted. Later, he asserts his personality, benefits from his vulnerability and proves his multi-dimensional and manipulative character. He takes advantage of Miss Amelia's attraction to him. He is not a role model, moreover, he is an evil force and a grotesque figure. He abandons her for the sake of her enemy, her husband, whom she dismissed from her house long before. He invalidates her reliance on him and leaves her alone. He sets everybody in the neighborhood aback, because she had helped him in his most needy time. In this way, McCullers de/reconstructs the prejudice and stereotyping against disabled people, seeming to confirm the southern point of view. She blurs the line between the concepts and perceptions of disability and non-disability.

Keywords: Carson McCullers, *The Ballad of the Sad Café,* disability studies, grotesque, American south

Carson McCullers'ın *Küskün Kahvenin Türküsü* adlı eserinde engelliliğin ele alınışı

Öz

Bu çalışma, Carson McCullers'ın *Küskün Kahvenin Türküsü* (1951) adlı nuvelini Engellilik Çalışmaları açısından incelemektedir. McCullers engelli bedeni, kambur bir cüce ve toplum dışı biri olan Kuzen Lymon gibi engelli/ucube bir karakteri işleyerek 'öteki/uç' olarak sorunsallaştırır; Lymon fesat, konuşkan ve hilekârdır. İnsanların engellilere karşı önyargılı olduğu gotik/grotesk Amerikan güneyini mekan olarak kullanıp engelli kişilerin karakterlerinin incelenmesi üzerine sorular sorar. Başta, Lymon acınası/acınan biridir, sevilmeyi ve toplumsal anlamda kabul görmeyi arzular. Daha sonra, kişiliğini öne çıkarır, kırılganlığından faydalanır, çok boyutlu ve çıkarcı karakterini ortaya koyar. Miss Amelia'nın ilgisini avantaj olarak kullanır. Örnek alınacak biri değildir, dahası kötü bir güç kaynağı ve grotesk bir kişidir. Amelia'nın düşmanı olan ve çok önceden evden kovmuş olduğu kocası hatırına Amelia'yı terkeder. Onun güvenini boşa çıkarır ve yapayalnız bırakır. Civardaki herkesi şaşkına uğratır çünkü Amelia ona en çok yardıma muhtaç olduğu zamanında yardım etmiştir.

---

[1] This article is the extended version of the paper with the same title presented at 3rd IBU-ICSSH 2021 Conference in Skopje, North Macedonia between 10-12 June 2021.

[2] Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Elazığ, Türkiye), fgulkocsoy@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7813-8961 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.09.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036616]

McCullers güneyli bakış açısını benimsemiş gibi gözükerek engellilere karşı olan önyargı ve basmakalıp inanışları önce yapıbozuma uğratır, sonra yeniden yapılandırır. Engellilik ve engelli olmama durumuna dair kavramlar ve algılar arasındaki çizgiyi bulanıklaştırır.

Anahtar kelimeler: Carson McCullers, Küskün Kahvenin Türküsü, engellilik çalışmaları, grotesk, Amerikan güneyi

Dichotomy is based on differences rather than similarities in the formation of societal norms and people's ethnicity, race and culture are the primary factors in designing the established values. We/they dichotomy comprises the differences like physical appearance within the dominant culture. 'We' denotes 'the normal' or 'the beautiful' while 'they' connotes the reverse. Healthy (normal)/unhealthy (abnormal), beautiful/ugly and abled/disabled binary oppositions are associated with perversity, transgression, disgracefulness and moral looseness in many societies. This is, of course, a prejudice and social othering, and the emergence of Disability Studies in the late 20th century marks the questioning of this wrong point of view and discrimination toward the disabled.

Disability Studies emphasizes the particularity of the disabled body/soul and social construction of normalcy/disability in psycho-social terms. According to Davis, "An impairment involves a loss or diminution of sight, hearing, mobility, mental ability, and so on. But an impairment only becomes a disability when the ambient society creates environments with barriers - affective, sensory, cognitive, or architectural" (2002:41). Thus, it becomes obvious that disabled people are an oppressed minority group, subject to segregation, and societies generate a concept of disability by themselves. In fact, while impairment is a physical situation, disability is a social construction; the impaired people are not 'the other' to be pitied, stigmatized or disregarded but are only different. Disability studies "involves scrutinizing not bodily or mental impairments but the social norms that define particular attributes as impairments, as well as the social conditions that concentrate stigmatized attributes in particular populations. (Minich,2016) It follows a deconstructive method and "one of the major tasks of this new field is to determine why this 'fact' of disturbance exists, is accepted, and is promulgated" (Davis, 1999:504). It also focuses on the needs and rights of the disabled.

The disabled people in Western culture are reflected as monsters: "the *notion* of monster is necessarily related to that of disability" (Stiker,1999:72) and "[t]he person who is afflicted is made to bear the burden of sin, the burden of wrongdoing" (Stiker,1999:30). In the same vein, the predominant ethos depicts the "defectives as a repulsive, dangerous, and costly menace to society" (Pernick, 1996:143). In the early history of the United States, a baby born disabled was often left to die, for example. When evil is made visible, it is easier to understand it, and attributing the cause of disabilities to evil can be seen as justifiable. Quicke states:

> "there are, latent to the dominant culture, ideas about handicap and disability from an earlier period which still have considerable force. An example is the notion, which runs through the history of Western civilization and is legitimated by various religious teachings, that disability indicates possession by the devil or by an evil force, or is the outcome of evil doing" (1985:3).

Thus, deformity of the body refers to the deformity of the soul in many western societies.

In a similar way, most, most fiction presents disability as catastrophic, sad or a burden for the person affected; it is a burden for those around them, too. Evil stereotypes arouse the feeling of the uncanny, repulsion or hatred, and they have extraordinary powers like intelligence, rhetoric or supernatural powers to intuit or foresee. Literature, as it shapes culture and is shaped by culture, has an important

place in the representation of disabled people. Traditional children's fiction often portrays giants and giants and disabled characters as evil because they are physically impaired. As a cliché, disabled people are not protagonists; they are secondary, supporting/complementary characters, antagonists or confidants helping the action flourish. At the end, they are the monsters/villains/victims of the story or dead or must be killed in order not to give harm to the 'normal' people around. Garland-Thomson writes that in literature "disabled characters with power virtually always represent a dangerous force unleashed on the social order,... Because these characters operate as embodiments of an unnamed, profound peril, the narrative resolution is almost always to contain that threat by killing or disempowering the disabled character" (2017:36). In this frame, the gothic genre is a proper site to represent and reflect the established values of the society on disability. "No other genre so welcomes culturally defined 'sickness' and horror as the gothic" (Gross,1989:59). It emphasizes the disabled characters' visibility as evil ones and presents them as grotesque figures, arousing loathsome and threatening effect on the reader. "The presentation of physical disability in the Gothic is a direct response to the long-held habit of Western culture to define the human norm, then to construe the non-normative as dangerously close to being non-human. While Gothic writers have often indulged in 'othering' to create a fear of the unknown across the boundaries of race, nationality, or ethnicity, these characters are generally still painted as mostly human 'others' "(https://epublications.marquette.edu/gothic_deformity/ 2021). In the same way, in gothic literature, "a fascination with disease and decomposition represents a liberation from the confines of beauty" (Bayer-Berenbaum,1982:28); 'confines of beauty' means that the gothic by its nature challenges the established notions or images of the body. The traditional gothic binary of health/illness finds its projection in the disabled body. Disability Studies deconstructs this duality, not making illness ideal but normalizes and equalizes it as an established category.

Southern gothic as a subgenre of the gothic emerged in the early 19th century taking its subject from the grotesque setting and characters from the American south. An isolated area from the other states, the south has been a major region of the gothic/the southern gothic, because it has its own peculiar culture and history: the myths, folklore, beliefs and legends are productive for the twisted characters, violence, the uncanny and the grotesque. It is a proper place for gothic possibilities: "The American South, with its legacy of profound social and economic problems, became a major focus and source of American literature in the twentieth century, and the principal region of American Gothic" (Crow,2009:124). The people have warped beliefs and may behave in irrational ways. They have a prejudice against outsiders and others. As a conservative rural society, the southern people regard disability in traditional terms disregarding its precariousness and fragility; they see the disabled people as 'the other', having negative character traits by stereotyping them as dangerous, disturbing and fearful gothic selves. The disabled is burdened with a public identity comprising stigma and moral corruption.

Carson McCullers (1917-1967) is categorized as a late modernist searching for meaning and questioning past values and her fiction has been described as southern gothic. Misfits, eccentric or flawed characters and grotesque elements can be observed in many of her works. She employs them to depict and criticize the mainstream southern point of view toward the disabled, which is hostile and prejudiced. She aims at shocking the reader by seeming to consolidate this view. Her southern roots contribute to her portrayal of the southern cast of mind truthfully. She questions the disability phenomenon in *The Ballad of the Sad Café* (1943), which tells how a disabled person asserts his personality to find a place to stay, how he domineered a dominant woman, makes her convert her house into a café and at last deserts her when she needs absolute help. In this frame, this article aims to prove that she amalgamates her modernism with her ideas about disability, which anticipate and overlap the 20th and 21st century Disability Studies.

The beginning of the story is traditional; the place and the characters are introduced in a realistic tone. The point of view of the narrator is objective but narrow-minded and traditional so that the intrusion of the author/narrator is seen. The nouvelle opens with the description of an isolated and ordinary southern town in Georgia. In it, there is a derelict building. McCullers describes it with grotesque overtones:

> "The largest building, in the very center of the town, is boarded up completely and leans so far to the right that it seems bound to collapse at any minute. The house is very old. There is about it a curious, cracked look that is very puzzling until you suddenly realize that at one time, and long ago, the right side of the front porch had been painted, and part of the wall — but the painting was left unfinished and one portion of the house is darker and dingier than the other. The building looks completely deserted. Nevertheless, on the second floor there is one window which is not boarded; sometimes in the late afternoon when the heat is at its worst a hand will slowly open the shutter and a face will look down on the town. It is a face like the terrible dim faces known in dreams — sexless and white, with two gray crossed eyes which are turned inward so sharply that they seem to be exchanging with each other one long and secret gaze of grief…you might as well walk down to the Forks Falls Road and listen to the chain gang" (McCullers, 2021).

The building was once a store, and on it, there was a house. The owner is Miss Amelia Evans who is also lonely and now old. In her youth, she is independent, gawky and masculine. She is good at wrestling, boxing, shop-keeping, doctoring, bootlegging and carpentry, seemingly in need of nobody. Amelia is like a man; "indeterminately gendered body surfaces throughout her fiction …" (Adams,1999:559) A dismal character, she is not sociable and talkative. She is advantageous, sues people on minor problems and gets money. She is the most powerful and wealthy person in the town. She is skillful; she works at a distant place in making the best liquor, prepares chitterlings and sausages and grape molasses. With her, McCullers "provides a more obvious example of female ugliness as dissent" (Gleeson-White,2003:51). She is different from the ordinary typical southern women and can be seen as a grotesque figure. "Her marriage had been unlike any other marriage ever contracted in this county — it was a strange and dangerous marriage, lasting only for ten days, that left the whole town wondering and shocked. Except for this queer marriage, Miss Amelia had lived her life alone. Often she spent whole nights back in her shed in the swamp, dressed in overalls and gum boots, silently guarding the low fire of the still" (McCullers, 2021). Her marriage was to Marvin Macy, who ruined many village girls, and who attempts a respectable life when he falls in love with her. The relationship is strange, for he is a very handsome man. He signs a contract leaving all his possessions to her but is cheated by her. The marriage is unconsummated; he again becomes violent, a robber, full of revenge and is sent to prison. After he leaves, she continues her life inheriting all goods and presents from him, but hating him without reason until a disabled person, Lymon Willis comes.

Lymon's arrival has an ominous sign: "While they were waiting there, a dog from one of the houses down the road began a wild, hoarse howl that continued until a voice called out and hushed him" (McCullers, 2021). McCullers depicts Lymon from the point of view of the townspeople; a person with physical deformities as the other/outcast is epitomized by the character of him. She portrays a miserable man coming at night to Amelia's house:

> "The man was a stranger, and it is rare that a stranger enters the town on foot at that hour. Besides, the man was a hunchback. He was scarcely more than four feet tall and he wore a ragged, dusty coat that reached only to his knees. His crooked little legs seemed too thin to carry the weight of his great warped chest and the hump that sat on his shoulders. He had a very large head, with deep-set blue eyes and a sharp little mouth. His face was both soft and sassy — at the moment his pale skin was yellowed by dust and there were lavendar shadows beneath his eyes. He carried a lopsided old suitcase which was tied with a rope" (McCullers,2021).

This depiction is stereotyped; despite pitiful, he is repellent and grotesque. He gives no background information about himself to the men around, claiming to be distant kin of her. "His hands were like dirty sparrow daws and they were trembling. The bag was full of all manner of junk — ragged clothes and odd rubbish…" (McCullers,2021) With an exact southern view, his corporeal malformation is caricaturized, being out of the 'normal'. It is a degrading description, focused on physicality.

Although he shows her a photograph of two children, Amelia cannot recognize them. While he is waiting for her answer "[t]he hunchback stood with his bag open on the bottom step; he sniffled his nose, and his mouth quivered. Perhaps he began to feel his dismal predicament. Maybe he realized what a miserable thing it was to be a stranger in the town with a suitcase full of junk, and claiming kin with Miss Amelia. At any rate he sat down on the steps and suddenly began to cry" (McCullers,2021). He is again portrayed as a pitiful creature in need of compassion and help. In fact, he tries to benefit from his impaired situation and he is more advantageous than Amelia.

After scrutinizing Lymon for some time, Amelia decides to take him into her house. It is clear that the admission does not spring from her philanthropic attitude. Whether she falls in love with him or quickly thinks about him as a company, who will share her loneliness, she accepts him into her house not as a guest but a constant family member. The men around become surprised, for she never invites anyone to her house.

Cousin Lymon's disability is the central place in the work. She knows that a 'normal' man in the eyes of the townspeople will arouse doubt and indignation, but nobody suspects of a disabled man as her partner. This means that she needs a friend or a companion although she seems powerful. Even a 'hunchback dwarf' will serve. On the other hand, Lymon is not as an easy-going person as he seems. After settling the house, "[t]he hunchback came down slowly with the proudness of one who owns every plank of the floor beneath his feet" (McCullers, 2021). With his ability to affect people and to talk he begins to make Amelia do everything he wants. He now looks clean, healthy and happy in new clothes.

The narrator, like a typical southern person despises him: "Each night the hunchback came down the stairs with the air of one who has a grand opinion of himself. He always smelled slightly of turnip greens, as Miss Amelia rubbed him night and morning with pot liquor to give him strength. She spoiled him to a point beyond reason, but nothing seemed to strengthen him; food only made his hump and his head grow larger while the rest of him remained weakly and deformed" (McCullers,2021). He hops around, making jokes among people. She cannot see that he exploits her because of her affection.

He is challenging and still grotesque: "He regarded each person steadily at his own eye-level, which was about belt line for an ordinary man. Then with shrewd deliberation he examined each man's lower regions — from the waist to the sole of the shoe. When he had satisfied himself he closed his eyes for a moment and shook his head, as though in his opinion what he had seen did not amount to much. Then with assurance, only to confirm himself, he tilted back his head and took in the halo of faces around him with one long, circling stare" (McCullers,2021). It is clear that he knows much about people, and he is conceited. In fact, he despises and mocks them. Here, McCullers draws attention to the point that the disabled are like the other 'normal' people, having character defects, and not ideal people. For instance, in his hand, he holds the snuffbox which belonged to her father and very special for her. One of the men asks: ""Yes, what is it, Peanut?" The hunchback looked up quickly and sharpened his mouth to speak. "Why, this is a lay-low to catch meddlers" (McCullers,2021). She gives many special things to him; for example she gives her father's snuff-box, which she never allows anyone to touch. She shares every secret

with him except her marriage. McCullers describes him as an intelligent, witty and cunning person. He is gossipy and curious about people's secrets and defects, often making them clash. "The hunchback was a great mischief-maker. He enjoyed any kind of to-do, and without saying a word, he could set the people at each other in a way that was miraculous. It was due to him that the Rainey twins had quarreled over a jacknife two years past,... He nosed around everywhere, knew the intimate business of everybody, and trespassed every waking hour" (McCullers,2021).

Lymon knows how to cheat or convince people. He is selfish and defective both physically and morally and assumes himself high. He chats with everybody and entertains them, but meanwhile analyzes their characters in order to get on well with and manage them. He manipulatively asks questions to them to learn about their pasts, families and their relationships. He has communication skill and soon, many people gather around him. Here, it is clear how he got Amelia to accept him in her house for good. They are a grotesque pair, and he uses/abuses her for his comfort.

There is a great difference between his first appearance and that of now but he is still grotesque: "He did not wear trousers such as ordinary men are meant to wear, but a pair of tight-fitting little knee-length breeches. On his skinny legs he wore black stockings, and his shoes were of a special kind, being queerly shaped, laced up over the ankles, and newly cleaned and polished with wax. Around his neck, so that his large, pale ears were almost completely covered, he wore a shawl of lime-green wool, the fringes of which almost touched the floor" (McCullers,2021). He now walks with his strut. He is challenging and shows that his place is confirmed because he knows she is behind him. The narrator's point of view is scathing and cynical; the narrative voice imposes the reader to be critical about him and not to accept his comfortable life as deserved. McCullers adopting the southern cast of mind, judges him ironically: he is disabled and has a defective character, so he does not deserve to live in such a luxury.

McCullers employs the disabled Lymon to show that his existence signifies his capacity to direct a powerful woman. He calls her as Amelia, without 'Miss'. He not only settles the house but starts to transform it. She converts her store into a café upon his desire. She begins selling liquor and meal in the evenings. She concedes what he asks of her. She becomes calmer, more generous and good-tempered. With his wish, she allows the men to drink their liquor in the store instead of on the porch or in the street. The men are unable to understand what kind of a relationship they share and how she breaks her habits and rules. "[T]he uncommon romance that develops between the manly giantess Miss Amelia and the effeminate little hunchback Cousin Lymon" (Clark,1975:164) is perplexing. The changes both in the place and in Amelia's attitudes are perplexing, too. Assuming himself high Lymon prances around the café. "The hunchback's arrival thus affects a series of changes that implicate not only the two people involved but the town as a whole, for with the Café comes society and with society a newfound sense of belonging and self-worth..." (Millar,2009:102) Although their relationship is absurd and an example of black humor, everybody seems satisfied, which may be regarded as the southern peoples' hypocrisy. The people enjoy the facilities in the café's atmosphere. The changes coming with him signify the power of a disabled person. In this frame, McCullers hints that disabled people should not be pitied; they are only different and may have powerful characteristics. On the other hand "[he] had a deep fear of death. And Miss Amelia would not leave him by himself to suffer with this fright. It may even be reasoned that the growth of the café came about mainly on this account..." (McCullers,2021); for this reason, she has to leave the café open until midnight.

Lymon becomes a source of amusement among the people with his cheerful, talkative humor and charismatic personality because for they work hard and for long hours except going to church on

Sundays, they see that they need to come together only for pleasure. He with his foresight sees the need and the café as a social center is established. Everybody feels to behave politely to one another and a different kind of socialization is experienced thanks to him. Amelia looks uncertain and uncomfortable about all this, but either out of love or helplessness, she accepts every request of him. She even buys a piano upon his wish. Amelia nearly becomes his servant; he scrambles on her back- she carries him- when they go to the swamp. She cannot see that he exploits her. Giving no information about his background or age Lymon deceives her by ingratiating himself into her and later into the townspeople's favor.

Marvin, after six years is out of prison. When he comes, Lymon is very curious about him, for he is a stranger and follows him wherever he goes. "Aside from this inborn curiosity, the hunchback took a great interest in robbers and crimes of all varieties" (McCullers,2021). He sees that Amelia is very angry with him and his curiosity increases. She on the other hand, does the activities that improve her strength in case Marvin comes and tries to fight with her. She seems to love Lymon more than ever. "He and the man stared at each other, and it was not the look of two strangers meeting for the first time and swiftly summing up each other. It was a peculiar stare they exchanged between them, like the look of two criminals who recognize each other" (McCullers,2021). It is as if their common wicked characters find each other. Lymon begins to follow him everywhere although his health is fragile.

Marvin comes to Amelia's premises and sits in the café with the other men. Lymon tries hard to ingratiate himself with him by wiggling his large ears, fluttering his eyes or dancing, but Marvin pays no attention to him.. " 'Is the runt throwing a fit?' he asked, and when no one answered he stepped forward and gave Cousin Lymon a cuff on the side of his head. The hunchback staggered, then fell back on the ground. He sat where he had fallen, still looking up at Marvin Macy, and with great effort his ears managed one last forlorn little flap" (McCullers,2021). It is surprising that Amelia, though Lymon is dear to her cannot respond. She is afraid of Marvin now and feels broken when she sees that Lymon flatters him. She is sorry to see that the two are going to be friends. He declares that he will stay with them, upon which Amelia is again silent. She tolerates many things that she never tolerated before. The reason is that she fears being left alone. She trusts Lymon greatly until he becomes a fan of Marvin. She is helpless and unsuccessful to turn him again to herself. Amelia has always protected him against people, but now she sees this scene with terror but does nothing. Lymon is also shocked and annoyed. Of course Marvin challenges Amelia by beating him. She does not tell Lymon the truth that he is her husband, increasing his curiosity. At last, Marvin accepts him as a company. Lymon carries no gratitude or faith for the people who help him and who ask only for love and company. It is not difficult to understand Lymon's motives to change his position as Amelia's friend to Marvin's slavish company when his character is thought. Lymon becomes insolent; "he crossed his eyes and aped her gestures in a way that made her appear to be a freak" (McCullers, 2021), and she becomes more reproachful to Lymon.

She ties a punching bag to a tree to practice for a fight with Marvin. The fight between the two is organized. The townspeople never intrude: they wait for it impatiently and excitedly as a typical grotesque community. Lymon leaves painting the house unfinished, because he is sure that Marvin will win and they will leave her. He watches the fight from his perch on the counter of the café. For some time neither is defeated, but when they begin wrestling, she pins him. Upon this, "the hunchback sprang forward and sailed through the air as though he had grown hawk wings. He landed on the broad strong back of Miss Amelia and clutched at her neck with his clawed little fingers" (McCullers,2021). She has to set him free and is beaten because of Lymon. Here, Lymon shows his defiled, merciless and ungrateful nature at its best and proves himself a miscreant.

Lymon and Marvin pillage every valuable thing, her goods and the café, even her jars of jam, carve terrible words onto the tables, dismantling her whiskey still before leaving. The two give harm to everything she cherishes, pour syrup all over the kitchen floor. Lymon ironically deserts her with her adversary when she most needs him. Thus, their "mutual codependency" (Millar,2009:97) is finished. While Lymon " is a man loved without sex, a child acquired without pain and a companion which her limited personality finds more acceptable than a husband or a child" (Millichap,1973:335) he betrays her severely, and she becomes a victim subjected to physical and/or emotional violence. The neighbors never protect or console her for her unjust defeat, and she sobs profoundly. She feels offended and angry with everybody. At the end, it seems justice is done, because Amelia was not a good person. The people can only listen to the songs of the chain gang that is composed of twelve prisoners. Their song is sad as if they are singing or lamenting for Amelia, and they console themselves and her. She, for years, tries to overcome her defeat, Lymon's treachery and unfaithfulness. She boards up the building and becomes a recluse full of bitterness. This is what he has made to her as a transforming and manipulative character. "Involuntary deviance, stigmatized master status, management of a spoiled identity, … are some of the most systematic representations of disability as a problem…" (Titchkosky,2000:200); the traditional approach to the disabled seems justified. About Lymon "[t]here were rumors that Marvin Macy used him to climb into windows and steal, and other rumors that Marvin Macy had sold him into a side show" (McCullers,2021). Again the town becomes as it was, dreary and lonesome.

McCullers deals with the physically deformed and spiritually corrupted in a melting pot, in line with the typical southern view. She first portrays a typology of the disabled in the same vein of the traditional gothic perspective, and the townspeople's view of Lymon is but stereotyping. Her language, the narrator's point of view and the story itself are designed to reflect the southern cast of mind towards the disabled. She then deconstructs his disability: he is accepted as a 'normal' man, and the disabled are not the people to be pitied, marginalized or otherized in their view. McCullers in the vein of disability studies, prescribes that disabled people are like the other people in society; they should not be ostracized, pitied or idealized as angel-like figures. They should be treated as normally as anybody; they are only different. Her implication here fits into the approach of the Disability Studies, and her method of reconstructing and then deconstructing disability makes her a modernist as well as an early postmodernist writer. On the other hand, in the end, she reconstructs the traditional point of view, completing the cycle and demonstrating him/the disabled body as a morally corrupt person. She problematizes the disability phenomenon by blurring the traditional and modern beliefs about disability. She disrupts the accepted or established assumptions seeming to adopt the southern point of view.

As a late modernist, she employs a technique of disguising her messages about the disability phenomenon by adopting the southern point of view toward the disabled which has negative elements, and shocking the reader. While doing this, she also exhibits this view's narrowness, provinciality and anti-modern nature. Her technique of reflecting this bigotry about the disabled has another layer; "neither pitiable nor repulsive, neither a hero nor a symbol, but a part of the community with issues and influences like everyone else" (Northen, 2021). People must not focus on a disabled person's physicality; they are as normal as everybody else, and their character traits are independent of their bodily situation. She also proves that the disabled are exactly like other people in terms of character typology.

References

Adams, Rachel (1999). " 'A Mixture of Delicious and Freak': The Queer Fiction of Carson McCullers" *American Literature*. Vol. 71, No. 3 (September) pp. 551-583 https://www.jstor.org/stable/2902739 (28 March 2021).

Bayer-Berenbaum, Linda (1982). *The Gothic Imagination: Expansion in Gothic Literature and Art*. Toronto: Associated UP.

Clark, Charlene Kerne (1975). "Pathos With a Chuckle: The Tragicomic Vision In The Novels Of Carson McCullers" *Studies in American Humor*. (January) Vol. 1, No. 3 pp. 161-166 https://www.jstor.org/stable/42573058 (28 March 2021).

Crow, Charles L. (2009). *History of the Gothic: American Gothic*. Cardiff: University of Wales Press.

Davis, Lennard J. (1999). "Crips Strike Back: The Rise of Disability Studies". *American Literary History*. (Autumn) Vol. 11, No. 3 pp. 500-512 https://www.jstor.org/stable/490130 (28 March 2021).

Davis, Lennard J. (2002). *Bending Over Backwards*. New York: New York University Press.

Garland-Thomson, Rosemarie (2017). *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. New York: Columbia UP.

Gleeson-White, Sarah (2003). "A Peculiarly Southern Form of Ugliness: Eudora Welty, Carson McCullers, and Flannery O'Connor". *The Southern Literary Journal*. Vol. 36, No. 1 (Fall), pp. 46-57 https://www.jstor.org/stable/20078381. (28 March 2021).

"Glossary of the Gothic: Deformity". https://epublications.marquette.edu/gothic_deformity/ Marquette University (30 May 2021).

Gross, Louis S. (1989). *Redefining the American Gothic: From Wieland to Day of the Dead*. Ann Arbor: UMI Research Press.

McCullers, Carson (1943). *The Ballad of the Sad Café*. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/163729/The%20Ballad%20of%20the%20Sad%20Caf%C3%A9%20-%20Carson%20McCullers.pdf?sequence=1 (30 May 2021).

Millar, Darren (2009). "The Utopian Function of Affect in Carson McCullers's *The Member of the Wedding* and *The Ballad of the Sad Café*". *The Southern Literary Journal*. Vol. 41, No. 2 (Spring), pp. 87-105 http://www.jstor.com/stable/40593308. (28 March 2021).

Millichap, Joseph R. (1973). "Carson McCullers' Literary Ballad". *The Georgia Review*. Vol. 27, No. 3 (Fall), pp. 329-339 https://www.jstor.org/stable/41398235. (8 June 2021).

Minich, Julie Avril (2016). " Enabling Whom? Critical Disability Studies Now"

Lateral: Journal of the Cultural Studies Association. Issue 5.1 (Spring) https://csalateral.org/issue/5-1/forum-alt-humanities-critical-disability-studies-now-minich/ (3 June 2021).

Northen,Michael (2021) https://wordgathering.syr.edu/past_issues/issue24/essays/northen.html (9 March 2021).

Pernick, Martin S. (1996). *The Black Stork*. New York: Oxford University Press.

Quicke, John (1985). *Disability in Modern Children's Fiction*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Stiker, Henri-Jacques (1999). *A History of Disability*. (trans. by William Sayers) Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Titchkosky, Tanya (2000). "Disability Studies: The Old and the New". *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens de Sociologie*. Spring, Vol. 25, No. 2 pp. 197-224 https://www.jstor.org/stable/3341823 28 March 2021. (28 March 2021).

65- A different perspective on the foreign: Murat Belge[1]

İrem Ceren DOĞAN[2]

Arsun URAS YILMAZ[3]

APA: Doğan, İ. C.; Uras Yılmaz, A. (2021). A different perspective on the foreign: Murat Belge. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1064-1078. DOI: 10.29000/rumelide.1036621.

Abstract

The concept of "foreign" and its translation is a controversial issue of translation studies in recent years. The main focus of this study is on the translations of foreign elements in modernist novels of James Joyce and William Faulkner into Turkish by a famous Turkish translator, Murat Belge. Foreignness is not limited to foreignization strategy, and there are more to discover about it beyond the claims of Schleiermacher and Venuti. In this study, foreignness is evaluated in three perspectives as foreign for source culture, foreign for translator and foreign for the target culture. In the evaluation, more concepts are benefited from like cultural distance, the horizon of expectation and cultural foreign. Besides, the mentioned foreignness is not taken into consideration just in terms of translation strategies because modernist narrative techniques' as the stream of consciousness, interior monologues, and unusual time flow have effects on this foreignness in the frame of this study. In the light of the chosen examples from Joyce's A Portrait of an Artist as a Young Man and William Faulkner's As I Lay Dying, translations of these modernist narrative techniques were scrutinized. It was concluded that Belge's source-oriented and foreignizing translation strategy preserves the foreignness of the original works and foreignization was an unusual translation strategy for Belge's time, the 1960's in Turkey. At the end of the study, new concepts are brought into translation studies. These are the skopos-habitus scale and the introduction of foreign.

Keywords: foreign, source-oriented translation strategy, skopos-habitus scale, the horizon of expectation, cultural foreignness

Yabancılığa farklı bir bakış: Murat Belge

Öz

"Yabancı" kavramı ve çevirisi çeviribilimde son yıllarda tartışılan bir konudur. Bu çalışmanın odağında, James Joyce ve William Faulkner'ın modernist romanlarındaki yabancı unsurların ünlü çevirmen Murat Belge tarafından Türkçeye çevirileri yer alır. Yabancılık sadece yabancılaştırma stratejisiyle sınırlı değildir, bu konuda Schleiermacher ve Venuti'nin çalışmalarının ötesinde keşfedilecek birçok durum vardır. Bu çalışmada yabancılık; kaynak kültür için yabancı, çevirmen için yabancı, erek kültür için yabancı olmak üzere üç açıdan ele alınır. Değerlendirme bölümünde, bu kavramların yanında kültürel mesafe, beklenti ufku ve kültürel yabancı gibi kavramlardan

---

1 Bu çalışma, İrem Ceren DOĞAN'ın "James Joyce'un Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi Romanının Yazın Çevirisi Stratejileri Açısından Karşılaştırmalı İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

2 Arş. Gör., Bitlis Eren Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Bitlis, Türkiye), iremcerendogan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4929-6159 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.09.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036621]

3 Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Çeviribilim Bölümü (İstanbul, Türkiye), arsuny@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-8266-2822

yararlanılmıştır. Bunun yanında, değinilen yabancılık sadece çeviri stratejileri açısından değil, modernist anlatım teknikleri açısından da ele alınmıştır. Bunun sebebi, bilinç akışı tekniği, iç monologlar ve olağandışı zaman akışı gibi tekniklerin bu yabancılıkta etkisi olmasıdır. Joyce'un Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi ve Faulkner'ın Döşeğimde Ölürken eserlerinden seçilen örnekler üzerinden, bu modernist anlatım tekniklerinin çevirileri derinlemesine incelenmiştir. Sonuç olarak, Murat Belge'nin kaynak odaklı ve yabancılaştırmacı çeviri stratejisinin kaynak metinlerin yabancılığını koruduğu ve Belge'nin dönemi olan 1960'larda Türk edebi dizgesinde yabancılaştırmanın sıradışı bir çeviri stratejisi olduğu bulgulanmıştır. Çalışmanın sonunda, çeviribilime skopos-habitus terazisi ve yabancının tanıtımı gibi yeni kavramlar kazandırılmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: yabancı, kaynak odaklı çeviri stratejisi, skopos-habitus terazisi, beklenti ufku, kültürel yabancılık

Introduction

Since the time of Cicero and Horace, translation strategies have been thought to lay between two opposite poles. Regarding literary translation, one of the dichotomies is the difference between source-oriented translation strategies and target-oriented translation strategies today. In this study, these two poles are going to be evaluated as translation strategies of the macro level. If these two poles are thought like two roofs, there are different translation scholars under them. These two poles are shaped by different shifts in translation studies like cultural turn in the 1980s, resulting in a shift from source-oriented translation strategies. Thus, they both came into prominence in different periods. As a result, some scholars can be classified under one of these two roofs at a macro-level although they asserted different strategies at the micro-level. To exemplify, scholars like Gideon Toury, Theo Hermans, André Lefevere, Itamar Even-Zohar contributed to Manipulation School which is a crucial step from source-oriented translation strategies to target-oriented translation strategies. Therefore, they can be categorized under the roof of target-oriented translation strategies at a macro-level. However, each of them has different theories like polysystem theory in micro-level.

This study focuses on the translations of modernist novels by a prominent translator, Murat Belge. His translation strategies applied to foreign elements of the novels are going to be analyzed. The theoretical frame of the study is composed of source-oriented translation strategies in the macro level and Venuti's foreignizing translation strategy at the macro-level. Although there are cases in which these two strategies are thought to be the same, the main claim of this study is that foreignization strategy and source-oriented translation strategy is not the same in terms of literary translation. Thus, it is crucial to define and determine the difference between them. As stated above, source-oriented translation strategies are thought to be wider frames for this study. When it comes to Venuti's foreignization strategy, it will need a closer look. One of the scholars giving an example of this duality is Friedrich Schleiermacher. He mentions these two poles as "Either the translator leaves the author in peace as much as possible and moves the reader toward him; or he leaves the reader in peace as much as possible and moves the writer toward him." (Schleiermacher as cited in Venuti, 2012:49). According to Schleiermacher, when the translator moves the reader towards the author, he/she wants to convey the picture or perception gotten from the source as well as the language and culture of the source language to the target audience. Thus, this picture or perception is to make the reader come closer to the foreign (Schleiermacher, 1963:47). Then, it can be said that "foreign" is a crucial element of foreignization, a term Venuti asserted inspiring from Schleiermacher. Venuti states that "Schleiermacher allowed the

translator to choose between a domesticating method, an ethnocentric reduction of the foreign text to target-language cultural values, bringing the author back home, and a foreignizing method, an ethnodeviant pressure on those values to register the linguistic and cultural difference of the foreign text, sending the reader abroad" (Venuti, 1995:19). According to Venuti, foreignizing translation is centered on the faithful conveying of foreign cultural elements, especially those of the marginal culture. He focuses on the influence of cultural and ideological factors on translation and the influence of translation on the target readers and cultures as well (Ghafarian et al., 2016:1417). On the other hand, foreignization refers to a type of translation strategy whereby the translator "deliberately breaks target conventions by retaining something of the foreignness of the original" (Shuttleworth&Cowie, 1997:95). Thus, to make the distinction between source-oriented translation strategies and foreignization strategy clear, it is possible to assert that every source-oriented translation does not include foreignization while each foreignizing translation does not include source-oriented strategies. However, they can coexist in the same translation. To talk about foreignization, each "foreign" expression, concept, situation, or incident must be extraordinary for target audience. If the mentioned "foreign" expression is the equivalent of an absurd or unknown expression in the source language and culture, then it is possible to talk about source-oriented translation strategies. Moreover, a source-oriented translation strategy is more like a starting point for the translator or other agents involved in the initiation of the translation. Hence, it may not be possible to apply this strategy to the whole text on such a large scale. However, foreignization strategy is easier to apply to the whole text because it requires a smaller scale of decisions for the translator. Correspondently, another translation studies scholar, Gideon Toury, associates source-oriented translation strategy and target-oriented translation strategy with "adequate" and "acceptable" translation respectively (Toury, 2012:70).

Toury believes that a translation cannot be completely source or target-oriented. Rather, there would be examples of both strategies in the same translation. This assertion supports the argument of this study because even if a translation was assumed as source-oriented, it would include different examples of foreignization and domestication at the same time. Thus, it would be obvious that source-oriented translation cannot be thought as equal to foreignization. Now, it is necessary to focus on the "foreign" phenomena both in terms of foreignization strategy and foreign elements of modernist literature. "Foreign" is described as

"1. "Of, from, in, or characteristic of a country or language other than one's own.

1.1. Dealing with or relating to other countries.

1.2. Of or belonging to another district or area.

1.3. Coming or introduced from outside.

2. Strange and unfamiliar.

2.1. (foreign to). Not belonging to or characteristic of". (Oxford Living Dictionaries)

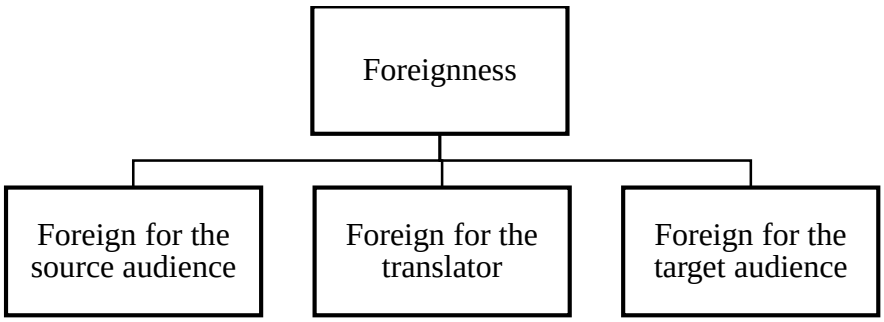
In the light of these descriptions, "foreign" is evaluated as a phenomenon belonging to a specific area and thus, introduced from outside. In this study, "foreign" is closely related to the "foreignization" strategy because the importance of the "foreignization" strategy comes into prominence when different kinds of "foreignness" are discussed. As a result of "foreignization", "foreign" is turned into "familiar" by exposing the target audience to that "foreign" by experiencing it. Thus, it can be asserted that

"foreignization" is related to "foreign" in terms of translation strategies applied to make the "foreign" visible in the target text and different types of "foreignness" in terms of source audience, translator, and target audience.

Firstly, this study takes the idea that being "foreign" depends on the time and culture apart from every agent and reader of the translation. It can be asserted that Schleiermacher talks about the same "foreign" for both audience and translator. To understand the underlying concepts of "foreign", it will be suitable to start from the translator who is the first agent meeting that "foreign". Christiane Nord, emphasizes starting from paratextual factors and then moving to intratextual analysis while scrutinizing "foreign" for the translator. She asserts that if there are findings of paratextual factors, these findings will create a horizon of expectation for the translator. This horizon of expectation of a translator can be true or misleading during translation process because the translator makes account due to the clues like the cover of the book, text type, the publishing company (Nord, 1985). In this context, Nord uses the term "horizon of expectation" (erwartungshorizont) to state what is "foreign" for the translator.

Secondly, "foreign" for the audience should be scrutinized because what is foreign for the translator is not always the same as what is foreign for the audience. Now that the translation process is bilateral, "foreign" for the audience is bilateral too: "foreign" for the source audience and "foreign" for the target audience. This can be thought of as the starting point of translation theories trying to balance two different cultures. This differentiation is crucial for the course of this study, as it focuses on the transfer of "foreign" from one literary system to another. The translation strategies to be analyzed within this study are taken into consideration in terms of these two kinds of "foreign."

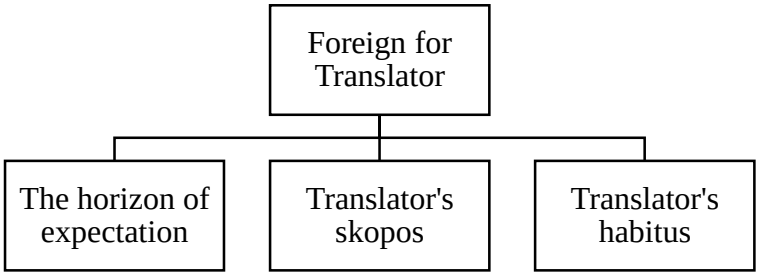
In this respect, this schema is benefited to evaluate the "foreign" in this study:



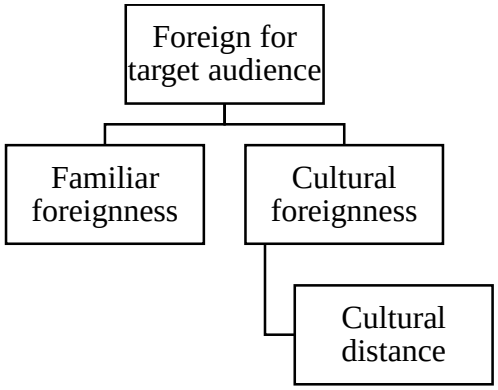
Bernhard Waldenfels, one of the researchers focusing on foreignness analyzes the term "foreign" on different levels. While doing so, he states that it would be easier to understand what kind of foreignness is being talked about (Waldenfels, 1999 as cited in Göktepe, 2019:57). Waldenfels trichotomies foreign as "familiar foreignness, structural/ cultural foreignness and radical foreignness". The focus of this study is on "cultural foreignness" (kulturelle Fremdheit) which can be evaluated in the scope of the source audience-target audience relationship. "Cultural foreignness" is related to "cultural distance" by Koller. According to him, the distance between the two countries is parallel to the degree of foreignness. In this regard, encountering a foreign situation enriches the target language and culture (Koller, 2011:55). This type of foreignness is analyzed in the scope of "foreign for the target culture".

At this point, "cultural foreignness" and the skopos of the translator are directly related. Translation scholar Heidrun Witte confirms this relationship and states that the factor providing the target audience to experience the "foreign" is translator's skopos. According to him, only if the translator keeps and

transfers the foreign, target audience can encounter the foreign (Witte, 2007:135). However, cultural foreignness requires a new fund of knowledge even for the translator. For this reason, a translator's qualifications should be at a sufficient level to fulfill this skopos. In this regard, "foreign for the translator" is analyzed in the scope of this schema:



In this study, the foreignizing strategy is analyzed as foreign for the translator, foreign for the source audience, and foreign for the target audience based on Stenger's "culturally foreign". The translations of culture-specific items in the analyzed novels are based on comparative textual analysis. The term "culturally foreign" will be taken into consideration in the scope of foreign for the target audience:



In the light of this theoretical frame, translations of two modernist novels, James Joyce's *A Portrait of An Artist As A Young Man* and William Faulkner's *As I Lay Dying*, will be focused on. Now that modernist literature is famous for its foreign narrative style, it is necessary to scrutinize the main narrative elements of literary modernism.

Literary modernism

Modernism is the general name given to the movement of change on thought, behavior and cultural production starting at the end of the nineteenth century in Europe and peaking up during the Second World War. Modernist novel, on the other hand, appears based on a new type of realism (Bulson, 2006:18). In this study, Joyce's *A Portrait of An Artist As A Young Man* and Faulkner's *As I Lay Dying* were selected for the analysis. The reason of this selection is that both of these books reflect the authors' overall narrative style very clearly. Moreover, they both focus on the minds of the characters. *A Portrait of An Artist As A Young Man* is accepted as a semi-autobiographical book of Joyce, thus giving clues about writer's own life journey as well. *As I Lay Dying* is a novel of Faulkner focusing on the minds of different characters by using the stream of consciousness technique all along.

Even if there are various narrative techniques in modernist literature, this study focuses on the ones seen most frequently in these novels. The "stream of consciousness technique", "interior monologues" and "unconventional temporal arrangements" are among the most prevalent elements of the modernist narrative style of *A Portrait of An Artist As A Young Man* and *As I Lay Dying*. These elements will be analyzed in detail. The "stream of consciousness" technique known as the most striking feature of the modernist novel was first asserted by William James in 1890 as a psychology term. James describes human consciousness as a "stream" and asserts that everything in this consciousness is a flow (James, 1981). Starting from this point of view, the primary idea of stream of consciousness technique is that every perception, emotion, and thought is in a flow.

Another feature of the modernist novel focused on is "unconventional temporal arrangements". Using this technique, a day can be told for hundreds of pages. Thus, it is possible to assert that traditional time perception is distorted in the modernist novel. This new perception of time in the modernist novel carries a new perception of reality with it because a current moment can be related to past experiences or plans for the future in the character's consciousness. Along with it, what one thinks and what one says is not always the same and this dilemma can be transferred thanks to this new perception in modernist novel. Hence, there are two types of reality in the modernist novel: the reality of the current moment and reality in the character's mind. The reality in the character's mind is not limited to the current moment, past or future could be a part of this reality.

This kind of narrative resulting from the modernist elements includes foreignness also for the source audience. Even if we have a very different profile of readers in today's world, this claim is valid for the conditions of time of publications of both novels, 1930s for *As I Lay Dying* and 1916 for *A Portrait of An Artist As A Young Man*. Thus, the reason for the foreignness in the translation of these elements could be related to source-oriented translation and foreignization separately or to both at the same time. This choice of strategy depends on the source text in the first place. Thus, it is important to analyze the narrative styles of the source writers, James Joyce and William Faulkner, in this case.

The modernist narrative style of *A Portrait of An Artist As A Young Man* and *As I Lay Dying*

Modernist narrative techniques like the stream of consciousness, interior monologues, and unconventional temporal arrangements are used by Joyce and Faulkner differently and skillfully in their selected books for this study. Even if modernist narrative is not limited to these techniques, they are the most prevalent ones in the selected novels. It would not be wrong to state that both writers personalize these techniques. Joyce uses the stream of consciousness technique very skillfully because he "played with different shades of human mind – conscious, semi-conscious and sub-conscious" (Sharma, 2020). The term "Joycean" is used for all qualities Joyce brought in modernist literature, and the term defines impassableness, impressive experimentality and inaccessibility in Joyce's writings (Mullin, 2007:99). The stream of consciousness is a crucial part of the phrase, "Joycean". This technique is completed with interior monologues and free-indirect speech in *A Portrait of An Artist As A Young Man*. In the novel, his usage of the stream of consciousness is based on featuring the protagonist, Stephen's inner world.

William Faulkner also uses the stream of consciousness technique throughout his novel, *As I Lay Dying* over more than ten characters. Having more than one narrator makes the novel more complicated because the author provides both the voices and the minds of various characters. Thus, the translator has to convey these different voices and minds as well. Furthermore, Faulkner supports the reader to

involve in the situation from different angles by dividing his novel, *As I Lay Dying*, into different chapters. Each chapter is unique to one character and his mind. It can be said that Joyce is prone to apply the stream of consciousness technique to the main character in his *A Portrait of An Artist As A Young Man* while Faulkner allows for different characters' state of mind in *As I Lay Dying*.

Another modernist narrative technique prevalent in these selected novels is unconventional temporal arrangement. Both Faulkner and Joyce digress from the linear flow of time. Especially when characters' thoughts overlap real-time events, there is no sense of time. Mental reality and reality of the moment of the modernist novel could be results of the stream of consciousness and causes of the change in time perception.

A modernist translator: Murat Belge

The first Turkish translator of James Joyce's A *Portrait of An Artist As A Young Man* and William Faulkner's *As I Lay Dying* is Murat Belge. *As I Lay Dying* is also the first book translated by Murat Belge during his university years. He assumes *As I Lay Dying* as the most radical-innovative novel of Faulkner in terms of literary techniques because Faulkner writes the whole novel based on the stream of consciousness technique (Belge, 2015:11). Both novels were published by De Publishing Company in Turkey. *As I Lay Dying* was published in 1965 and *A Portrait of An Artist As A Young Man* was published in 1966. Thus, it is crucial to take the translation norms governing around the 1960s into consideration.

Şehnaz Tahir Gürçağlar states that the function of translation in the 1960s was to transfer movements of thought to Turkish reader. For this reason, the translator was seen as the Turkish voice of the author, and the translator should have worried about transferring the content and mode (Tahir Gürçağlar, 2015:104). The effort to transfer source content and mode, i.e., source-orientedness, was at the forefront in the 1960s. Hüseyin Yurtdaş asserts that source-oriented translation strategy was dominant in the 1960s; however, foreignization was not accepted as a dominant strategy. He also states that some researchers do not differentiate foreignization from source-oriented translation strategies (Yurtdaş, 2016:408). Now that foreignization and source-oriented translation strategy are assumed as two different concepts in the frame of this study, even if source-oriented translation strategy is accepted as a dominant norm for the 1960s in Turkey, it is possible to observe that different translation scholars were in favor of source-oriented translation strategy and domesticating translation at the same time. Thus, the importance of the difference between source-oriented translation strategies and foreignization and their frequency of occurrences in the selected novels are going to be put forward again in the Turkish case.

In this regard, Belge's translation strategy as the introduction of the foreign seems to be anomalous for that time because to introduce the foreign, he does not only use source-oriented translation strategy but also foreignization. It is even possible to sense that foreignness starting from the translations of book titles. For example, he translates *A Portrait of an Artist as a Young Man* as *Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi*. Other translations of the book are titled *Sanatçının Genç Bir Adam Olarak Portresi*.[4] This may look like a small but crucial difference because "bir genç adam olarak" is a foreign phrase in Turkish while "as a young man" is pretty ordinary within the frame of English. Therefore, it would be appropriate to state that Belge gives a hint about his translation strategy at the first sight of the book.

4 Translator: Fuat Sevimay, İstanbul, Aylak Adam Publishing, 2015 Translator: Berna Kabacaoğlu, İstanbul, Zeplin Publishing, 2019. Translator: Elif Bilir, İstanbul, Gece Kitaplığı Publishing, 2020.

Moreover, his choice of the title shows his aim to present a foreign text while he has other possibilities that supports his fame as a foreignizing translator as suggested before.

This stance of Belge could be related to his translator habitus. Bourdieu defines habitus as: "Habitus is the principle that will generate the different solutions (such as the limitation of family size or the emigration or enforced celibacy of younger sons) which individuals, depending on their position in the social hierarchy, their place in the family's order of birth, their sex, and so forth, can bring to the practical dilemmas created by the various systems of exigencies that are not necessarily mutually compatible." (Bourdieu, 2002:558). Concordantly, there seems to be a connection between Belge's habitus and his family. His well-educated family has a huge effect on his habitus as well as his educational background. His father, Burhan Asaf Belge is one of the politicians taking an active role in the foundation of the Turkish Republic. Murat Belge is considered an intellectual as well as being an author, journalist, academic, and political activist. Belge's habitus as a translator could be analyzed in the light of another Bourdieusian concept, "cultural capital". According to Bourdieu, cultural capital is a structure ingrained in families and individuals via education by the power holders of a field (Bourdieu&Wacquant, 2003:108). Hence, the innovative translation strategy of Belge for the 1960s seems to arise from his cultural background.

Belge's stress on the foreign in his translations is related to his choice of authors presenting the most basic patterns of modernist literature. Özlem Berk comments on the situation as: "Murat Belge's translations from James Joyce and William Faulkner, Tomris Uyar's translation of Mrs. Dalloway and Fatih Özgüven's translation of Lolita are considered as successful translations because they strive to get and transfer the styles of the author" (Berk Albachten, 2001:60). Thus, Belge's translations from Joyce and Faulkner are considered successful because of his choice of translation strategy. Moreover, Berk asserts that Belge could get and transfer the original style. Getting the original style is related to "foreign for the translator" in this study while transferring this style is related to "foreign for the target audience". From this point of view, translation strategies as foreignization and source-orientedness will be analyzed on examples from both novels and their translations. The examples are going to be analyzed by considering the situation of the 1960s in Turkey.

Examples from *As I Lay Dying*

Example 1

Source text:

"Come here, sir," Jewel says. He moves. Moving that quick his coat, bunching, tongues swirling like so many flames. With tossing mane and tail and rolling eye the horse makes another short curvetting rush and stops again, feet bunched, watching Jewel."

Murat Belge's translation:

"Buraya gelin, Bayım," diyor Jewel. Kımıldıyor. Öyle hızlı kımıldıyor ki derisi fırıl fırıl dönen alevden diller gibi oluyor. Savrulan yele ve kuyruk ve yuvarlanan gözlerle at şahlanarak biraz koşuyor gene, sonra duruyor, ayakları toplanmış, Jewel'ı gözleyerek.

"Sir" is a very common form of addressing a male in English. Belge translates "sir" as "bayım" which is foreign for the target audience because the counterpart of "sir" could be "beyefendi" in Turkish. Belge chooses not to use this counterpart and prefers to keep it foreign for the target audience even if the source phrase is not foreign for the source audience at all.

Example 2

Source text:

I reckon a man in a tight might let Bill Varner patch him up like a damn mule, but I be damned if the man that'd let Anse Bundren treat him with raw cement ain't got more spare legs than I have.

Murat Belge's translation:

Dedim ki, "İnsan darda kalınca belki Bill Varner'ın katır baytarlığı yapar gibi bacağını tamir etmesine izin verebilir, ama Anse Bundren'ın çimento tedavisine göz yumacak adamın hayatta benden çok yedek bacağı kalırsa kör olayım."

This is a long and complicated sentence in the original; however, the translation looks more complicated. Belge translates "patch him up like a damn mule" phrase as "katır baytarlığı yapar gibi bacağını tamir etmesine". This part looks quite foreign and problematic because even if Bill Varner is a vet, this "damn mule" refers to Cash, Anse's son. Bill Varner treats him like he is a mule. What is inferred from Belge's translation is quite different: Bill Varner is a vet curing mules and no reference to the son. Moreover, "patch him up" is translated as "bacağını tamir etmesine" which is a quite foreign usage in terms of Turkish. There is no "leg" in the source text but Belge infers from the context that it is Cash's leg to be patched up and uses "bacağını". What is foreign about the phrase is that "tamir etmek" is peculiar to objects, it is not possible to "tamir etmek" a part of the human body. Thus, while there is no foreignness in the source text for the source audience, Belge turns the phrase into a foreign one for the target audience. This could be another proof of his foreignization strategy applied to the text.

Example 3

Source Text:

The Me in him runs under the skin, under my hand, running through the splotches, smelling up into my nose where the sickness is beginning to cry, vomiting the crying, and then I can breathe, vomiting it. It makes a lot of noise. I can smell the life running up from under my hands, up my arms, and then I can leave the stall.

Murat Belge's Translation:

Canlılığı derinin altında belirgin, elimin altında, alacalarının altında belirgin, ezikliğin ağlamaya başladığı burnumun içine kokuyor, ağlamayı kusarak, sonra soluyabiliyorum, kusarak onu. Epeyce gürültü yapıyor. Ellerimin altından kollarıma tırmanan canlılığı koklayabiliyorum, sonra bölmeden çıkabilirim.

It is possible to observe Faulkner's complicated sentence structure and the length of sentences in this example. Long and complicated sentences as a result of the stream of consciousness technique are used for thoughts as passing through the character's mind. Thus, this narrative is also foreign for source audience due to modernist elements in the 1930s when *As I Lay Dying* first published in the USA or even in the 1960s when the first Turkish translation was published.

Murat Belge did not divide the source sentence and transferred it exactly the same as the source text, even the number of commas is even. The target text created by Belge includes a narrative that is not suitable for Turkish language rules. From this point of view, it is obvious that Belge transfers the semantic and stylistic features of source text thanks to a source-oriented translation strategy. Thus, the foreignness for the target audience is valid for the source audience and that foreignness of target text is a result of source-oriented strategies. This narrative style is expected to be foreign for Belge; however, he overcomes this foreignness with his control on Faulkner's style.

Example 4

Source Text:

It's like everything in the World for me is inside a tub full of guts, so that you wonder how there can be any room in it for anything else very important. He is a big tub of guts and I am a little tub of guts and if there is not any room for, anything else important in a big tub of guts, how can it be room in a little tub of guts. But I know it is there because God gave women a sign when something has happened bad.

Murat Belge's Translation:
Sanki yeryüzünde benim için her şey barsak dolu bir tekne de, insan düşünüyor başka bir şeye, çok önemli bir şeye nasıl yer kalır bu teknede diye. O büyük bir barsak teknesi, ben küçük bir barsak teknesi ve eğer büyük bir barsak teknesinde başka önemli şeylere yer yoksa küçük bir barsak teknesinde nasıl olabilir? Ama içimde olduğunu biliyorum, çünkü Tanrı kötü bir şey olduğunu belli edecek bir işaret vermiş kadınlara.

"Tub of guts" in this example is used as a metaphor by Faulkner. This expression implies the corruptness and evil of humankind via the character's mind. However, the usage of "tub of guts" in this meaning is extraordinary for the source audience. Generally used as an idiom, this phrase means "fat person" in the dictionary (The Free Dictionary). However, Faulkner does not use this phrase in the same meaning. Thus, this usage includes the same amount of foreignness both for source and target audience. According to Koller, a cultural foreignness is being talked about resulting from culture-specific metaphors in the translation of traditional metaphors. In this specific example, there is that kind of foreignness Koller mentioned and this foreignness is not destroyed but protected in the translation.

Example 5
Source Text:
His eyes are pale as two bleached chips in his face. Cash is looking at him.
Murat Belge's Translation:
Suratında gözleri iki ağarmış yonga gibi solgun. Cash ona bakıyor.

"His eyes are pale as two bleached chips" expression is at the center of this dialogue. This expression is used to state his fatigue level. However, when we look at the phrase word by word, "bleached" means whitened and linking "bleached" to "eyes" is even foreign for the source audience. The mentioned foreignness is created by the specific elements of Faulkner's narrative style. Belge translates this phrase in a very source-oriented style as "ağarmış yonga." This is the word-for-word translation of the given phrase. The foreignness of "Suratında gözleri iki ağarmış yonga gibi solgun" is a reflection of the foreignness of the phrase in source language. Belge's terms as "solgun" and "yonga" do not correlate with each other in Turkish language use. Hence, "foreign for target audience" is a reflection of "foreign for source audience" in this case. Belge's skopos has also effect on keeping this foreignness in the target text.

Examples from *A Portrait Of An Artist As A Young Man*

Example 1
Source Text:
The prefect cried:
-Quick March! Hayfoot! Strawfoot!
Murat Belge's Translation:
Yönetmen haykırdı:
-Marş marş! Soğanayak! Sarımsakayak!

"Hayfoot" and "strawfoot" phrases were used to teach dance rhythm in Ireland during the eighteenth century.[5] In this dialogue, the main character of *A Portrait of An Artist As A Young Man*, Stephen was ordered to walk. Joyce's "Hayfoot! Strawfoot!" is used for thumping out while walking like left and right. In Turkish, there is also an idiom to differentiate between left and right as "sağ elimde sarımsak sol elimde soğan" (Doğan, 2019:52).

[5] "Hayfoot, Strawfoot, Dancing Masters",https://www.rte.ie/radio1/doconone/2012/0207/646928-documentary-podcast-irish-dancing-masters-ireland/.

Belge translates "Hayfoot! Strawfoot!" as "Soğanayak! Sarımsakayak!". Belge seems to divide the phrase into two as "hay" and "foot" and "straw" and "foot" and translates the first parts as "soğan" and "sarımsak" by domesticating. He translates the second part as "ayak". However, the ultimate phrases as "soğanayak/sarımsakayak" are foreign for the Turkish audience. Consequently, Belge refers to the context not just to the phrase. As a result, this example proves Belge's fame as a "foreignizing" translator.

Example 2
Source Text:
- How much is the clock fast now?
- An hour and twenty-five minutes, she said.
Murat Belge's Translation:
- Saat şimdi ne kadar ileri gidiyor?
- Bir saat yirmi beş dakika, dedi.

This example looks like all about the hour at the first glance however it goes deeper than that. It is about Stephen's alienation from his family and the culture of Ireland. Joyce can reflect this alienation just with a dialogue on a basic clock of a house. This situation also shows that Joyce hides bigger issues under very basic objects and sentences in his work. Valérie Bénéjam mentions Joyce's usage of time. She asserts that this dialogue may show the difference between GMT zones and Dublin's time zone is back comparing the modern world. However, Stephen's time zone is the time zone of modernity, thus, he lives in the European time zone. At this point, Stephen's alienation from his own country could be implied (Bénéjam, 2017:16). Stephen's question as "How much is the clock fast now?" could be related to a clock working unproperly and then, the clock would be a symbol of Dublin's level of development compared to European countries.

Hence, the foreign in this expression is evaluated in the frame of cultural/structural foreignness. At the same time, a thematic foreignness is also talked about. Joyce supports his style with his theme in this specific example. Being foreign at the macro-level is associated with Stephen's alienation from his country at the micro-level. Belge prefers to keep this foreignness in his translation as a result of his skopos. "How much is the clock fast now?" or "Saat şimdi ne kadar ileri gidiyor?" is foreign both for source and target cultures. Thus, Belge translates the phrase in a source-oriented way.

Example 3
Source Text:
- I know you are poor – he said.
- Damn your yellow insolence – answered Lynch.
This second proof of Lynch's culture made Stephen smile again.
- It was a great day for European culture – he said – when you made up your mind to swear in yellow.
Murat Belge's Translation:
- Parasız olduğunu biliyorum, dedi.
- Sarılıklı küstahlığına lanet olsun, diye cevap verdi Lynch.
Lynch'in kültürünün bu ikinci ispatı Stephen'ı yeniden gülümsetti.
- Sarı rengiyle sövmeye karar verdiğim gün, dedi, Avrupa kültürü için büyük bir gün oldu.

This dialogue looks foreign even for the target reader because using color while swearing sounds unfamiliar. Thus, it should be assessed in terms of color symbolism of Joyce. "Yellow" in "yellow insolence" and "swear in yellow" has a negative connotation in Joyce's Dubliners (Gelashvilli, 2020). Associating yellow with "insolence" and "swear" shows that Joyce stresses their negative connotations.

This narrative style is a part of Joyce's unique narrative style and these phrases are also foreign for the source audience because source readers do not often encounter these phrases.

Belge translated these phrases as "sarılıklı bir küstahlık" and "sarı rengiyle sövmek". However, it is very difficult to understand the association created by these phrases for the reader who did not read Joyce's Dubliners or its critiques. Thus, even if Belge keeps "yellow" in his translation, the possible associations can not reach the target audience, not because of the translation strategy but because of the reception of the target audience. Consequently, Belge keeps the foreignness of the source text in his translation and this example can be assessed in the frame of foreign for source audience and target audience at the same time.

Example 4
Source text:
The guards went to and fro opening, closing, locking, unlocking the doors. They were men in dark blue and silver; they had silvery whistles and their keys made a quick music: click, click: click, click.
Murat Belge's translation:
Kondüktörler oraya buraya gidip kapıları açıyor, kapıyor, kilitliyor, açıyor. Lacivertli, gümüş rengi adamlar; gümüşsü düdükleri vardı ve anahtarları hızlı müzik yapıyordu: şık, şık, şık, şık.

This is another example of Stephen's stream of consciousness. When he is at the train on his way home for Noel, he observes the guard. Thus, the reader has the chance to have access to all the details about the guard. The main focus in this dialogue is on "their keys made a quick music" part. It is obvious that this "music" refers to the sound of the keys and the source audience can understand the meaning easily. However, when the translation is concerned, both "müzik yapmak" as a phrase and the relation between the "anahtarlar" and "müzik yapmak" is foreign for Turkish language usage. As a result, even if there is no foreignness for the source audience created by the source text, Belge creates a foreign usage thanks to his foreignizing strategy. Thus, this usage can be assessed in the frame of foreign for the target audience.

Example 5
Source text:
Mr Dedalus imitated the mining nasal tone of the provincial.
Murat Belge's translation:
Mr Dedalus provinsiyalin genizden gelme görgülü sesini taklit etti.

This example is the shortest but one of the most effective ones supporting Belge's foreignizing stance. "Mr" is a very basic way of addressing a male in English. However, Belge does not prefer to use its basic counterpart in Turkish as "Dedalus Bey" or just "Dedalus" -because it is a surname-, he translates this phrase as it is in the source text even if this would be a foreign expression for the target reader. There are a lot of examples of this "Mr." throughout Belge's target text. Thus, this is an obvious choice of foreignization and can be assessed in the frame of foreign for the target audience.

The examples given in this part of the study are evaluated in terms of three foreignization types. These are foreign for source audience, foreign for translator and foreign for target audience. In light of this analysis, a general assessment of the data and comments on Belge's translation strategy are discussed in the conclusion.

General evaluation and conclusion

The focus of this study is on "foreignness" and the transfer of this phenomenon in Murat Belge's translations starting from the examples from the novels of modernist writers James Joyce and William Faulkner. Accordingly, Belge's skopos as being faithful to the author's modernist approaches affects his translation strategies. Thereby, it is possible to state that Belge's translation strategy is shaped by the style of authors as a result of his professional habitus. In the frame of this study, Belge's translation strategies are source-orientedness and foreignization.

In the analysis, "foreign" is analyzed in three perspectives in terms of translator, source audience, and target audience. According to Radegundis Stolze, the foreign element coming with translations results in innovation for the target side. These translations carry new literary forms, new ideas and literary genres to the target literary systems. As a result of this transmission, the literary system of the target language gets strong (Stolze, 2013:171-172). The impacts on the target system that Stolze mentioned are analyzed in the light of ''cultural foreignness" in this study. Another translation researcher Steiner asserts that translator takes a ''foreign" meaning captive and this foreign meaning can be effective in two ways: First is the effect of this foreign meaning on the translator and the second effect is on the target language and culture (ibid.) However, the effect on the translator is directly related to the source text while the effect on target language and culture is related to translator and publishers' strategies as mediators. In this respect, it could be stated that Belge desires to create the same effect created on source culture by Joyce and Faulkner on the target audience as closely as possible. Thus, one of the contributions of this study is to reveal three dimensions/levels of foreignness as a result of detailed analysis.

In this respect, another question arises: Is there a direct proportion between the level of foreignness and the target audience's intellectual level? Even if this ratio could not be known exactly, it is possible to assert that this is related to translation strategies. For example, although *A Portrait of An Artist as a Young Man* includes lots of culture-specific phrases, there is no footnote explaining these phrases and Belge translated the text without using any footnotes or translator notes. However, another translator of the same novel, Fuat Sevimay, uses 439 footnotes in his translation (Doğan, 2019:90). In this respect, which translation contributes more to the intellectual assets of its audience? Belge's source-oriented translation or Sevimay's translation full of footnotes to explain every foreign element? Literary translator Clifford E. Landers states that "A translation including footnotes, while the original does not have any, is a crooked reflection (Landers, 2001:93). Thus, it can be concluded that this debate is open to new points of view and different comments.

There is no doubt that enabling perception for the target reader and contributing to cultural competency could be the skopos of the translation as well. In this case, it is crucial to determine translational goals and appropriate translation strategies to provide them. Apart from that, the implementation of the skopos is directly related to the translator's competency. In this respect, Belge's identity as an intellectual and informed, in other words, his habitus, enabled him to implement his skopos. In the light of this information, it would not be wrong to say that there is a scale of skopos-habitus while implementing translation strategies. The predetermined skopos of the translation should be in balance with the translator's habitus to implement any translation strategy appropriately. If one side of the scale outweighs the other, there would be signs of this imbalance in the target text.

Belge's source-oriented and foreignizing translations preserving the foreign seems to close the gap between the literary work and its reader by introducing the foreign. Thus, Belge's source-oriented translation strategy seems to match up with the prevalent norms of his term while his foreignizing strategy seems extraordinary, making him one of the pioneers of foreignizing strategy in terms of Turkish literature of the 1960s.

References

Belge, M. (2015). Önsöz, in Faulkner, W., Döşeğimde Ölürken, İstanbul, İletişim Publishing, pp. 5-12.

Bénéjam, V. (2017). A Writer "dans le temps": Dramatic Time and Timing in Ed. Wawrzycka W. J., Joyce's Aesthetics, Reading Joycean Temporalities, Rodopi.

Berk, Ö. (2001). "Ulusların ve Ulusal Kimliklerin Oluşturulmasında Çeviri Yöntemlerinin Rol ve İşlevi", Journal of Social Sciences Institute of Muğla University, Vol. 4, pp. 49-66.

Bourdieu, P., Wacquant, L. (2003). Düşünümsel Bir Antropoloji için Cevaplar, İstanbul, İletişim Publishing.

Bourdieu, P. (2002). "On Marriage Strategies", Population and Development Review, 28: 3, New York: Population Council, pp.549-558.

Bulson, E. (2006). The Cambridge Introduction to James Joyce, New York, Cambridge Publishing House.

Doğan, İ.C. (2019). "A Comparative Study of James Joyce's Novel, A Portrait of an Artist as a Young Man, Within the Context of Literary Translation Strategies", Unpublished Master's Thesis, Institute of Social Sciences of İstanbul University.

English Oxford Living Dictionaries, https://en.oxforddictionaries.com/definition/foreign. Access: 01.02.2020.

Faulkner, W. (1991). As I Lay Dying, New York, Vintage Publishing.

Faulkner, W. (2015). Döşeğimde Ölürken, Translator: Murat Belge, İstanbul, İletişim Publishing.

Gelashvili, T. '"The Importance of Colours in James Joyce", 2013, http://tamarasworld9.blogspot.com/2013/11/theimportance-of-colours-in-james.html, Access: 06.03.2019.

Ghafarian, M., Kafipour, R., Soori, A. (2016). Domestication and Foreignisation Strategies in Restaurant Menu Translation, Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, pp.1417-1429.

Gürçağlar, Ş. (2015). Kapılar: Çeviri Tarihine Yaklaşımlar, İstanbul, Scala Publishing.

"Hayfoot, Strawfoot, Dancing Masters", https://www.rte.ie/radio1/doconone/2012/0207/646928-documentary-podcast-irish-dancing-masters-ireland/, Access: 06.02.2021.

James, W. (1981). The Principles of Psychology, Cambridge, Mass.

Joyce, J. (2016). Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi, Translator: Murat Belge, İstanbul, İletişim Publishing House.

Joyce, J. (2011). A Portrait of An Artist As A Young Man, New Jersey, Dover Publications.

Koller, W. (2011). Einführung in die Übersetzungswissenschaft, Tübingen /Basel: UTB Verlag.

Landers, C.E. (2001). Literary Translation: A Practical Guide. Clevedon: Multilingual Matters.

Mullin, K. (2007). James Joyce and The Languages of Modernism, in Ed. Shiach, M., The Cambridge Companion to Modernist Novel, Cambridge University Press, New York.

Nord, C. (1988). Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlage, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungs relevanten Textanalyse.

Schleiermacher, F. (1963). "Über die Verschiedenen Methoden des Übersetzens" in Das Problem des Übersetzens, Hg. von Hans Joachim Störig, Stuttgart.

Sharma, O. Top Writers Who Used Stream of Consciousness to Its Best, https://literaryyard.com/2018/07/25/top-writers-who-used-stream-of-consciousness-to-its-best/, Access: 12.12.2020.

Shuttleworth, M., Cowie, M., (1997). Dictionary of Translation Studies, Manchester, St.Jerome Publishing.

Simeoni,D. (1998). The Pivotal Status of The Translator's Habitus, Target 10:1, John Benjamins, pp.18-31.

Strenger, H. (1998). "Soziale und kulturelle Fremdheit: Zur Differenzierung von Fremdheitserfahrungen am Beispiel ostdeutscher Wissenschaftler", Zeitschrift für Soziologie, 27:1, pp.18-38.

The Free Dictionary, "tub of guts", https://idioms.thefreedictionary.com/tub+of+guts, Access: 05.02.2021.

Toury, G. (2012). Descriptive Translation Studies and Beyond, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Venuti, L. (1995). The Translator's Invisibility, New York, Routledge.

Venuti, L. (2012). The Translation Studies Reader, New York, Routledge.

Waldenfels, B. (1999). Vielstimmigkeit der Rede, Studien zur Phänomenologie des Fremden 4, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft Verlag.

Witte, H. (2007). Die Kulturkompetenz des Translator: Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung, Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Yurtdaş, H. (2016). Cumhuriyet Dönemi Yazın Çevirilerinde Bir Çeviri Stratejisi Olarak Yabancılaştırmanın Eksikliği: Franz Kafka'nın ''Ein Landarzt" Adlı Öyküsünün Türkçeye ve İngilizceye Çevirilerinin Karşılaştırmalı İncelemesi, Electronical Journal of Social Sciences, pp. 380-411.

66- Defence mechanisms in literature: *Wuthering Heights* and *Yeryüzünde bir Melek*

Senem ÜSTÜN KAYA[1]

APA: Üstün Kaya, S. (2021). Defence mechanisms in literature: *Wuthering Heights and Yeryüzünde bir Melek*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1079-1088. DOI: 10.29000/rumelide.1036624.

Abstract

The psychoanalytic approach in literary criticism can be perceived as an efficient way for the analyses of characters, events, and the impacts of society on personality development. As explained by Sigmund Freud (1962a), the struggle between the id (instincts) and the superego (society/environment) leads to conflicts for the ego (self) in actual life. In order to protect the ego from the undesirable experiences caused by the id, individuals tend to use 'defence mechanisms'. Defence mechanisms were first posited by Freud and strengthened by his daughter, Anna Freud in *The Ego and the Mechanisms of Defence* (1936). In actual life, individuals consult defence mechanisms to avoid anxiety, sorrow and frustration. Therefore, they could both obey the societal expectations and protect their egos from undesired feelings. Similar to individuals in real world, in fiction, authors protect their characters from harsh situations via certain defence mechanisms. Through these devices, readers could understand and interpret the clashes in narration. This comparative study aims to analyse the defence mechanisms used by two literary female figures from different cultures: Raziye in Ahmet Mithat Efendi's *Yeryüzünde bir Melek* (1878) and Catherine in Emily Brontë's *Wuthering Heights* (1847). The analysis examines and exemplifies how and why Raziye and Catherine use "denial" and "projection" as defence mechanisms. The study concludes that both female protagonists consult defence mechanisms for two reasons: to protect themselves in patriarchal societies and to avoid undesirable feelings of guilt, shame and sorrow.

Keywords: Defence mechanisms, psychoanalytic, comparative, *Yeryüzünde bir Melek, Wuthering Heights*

Edebiyatta savunma mekanizmaları: *Wuthering Heights ve Yeryüzünde bir Melek*

Öz

Edebi eleştiride psikanaliz yaklaşım, karakterler, olaylar ve toplum faktörlerinin kişilik gelişimine etkilerini incelemede etkin bir yaklaşım olarak kabul edilir. Sigmund Freud'un psikanaliz bağlamındaki çalışmalarında açıkladığı gibi, gerçek hayatta, alt benlik (dürtüler) ve üst benlik (toplum/çevre) arasındaki mücadele, benlik (öz) için çatışmalara yol açmaktadır. Alt benlik yüzünden oluşabilecek istenmeyen tecrübelerden benliği korumak için, bireyler, 'savunma mekanizmalarını' kullanmaya yatkındırlar. Psikolojide savunma mekanizmaları ilk olarak Sigmund Freud tarafından geliştirilmiş ve bilim kadını olan kızı Anna Freud tarafından *The Ego and the Mechanisms of Defence* (1936) adlı çalışmada güçlendirilmiştir. Kaygı, üzüntü ve hayal kırıklığından korunmak ve toplumun beklentilerini karşılamak adına, bireyler gerçek hayatta, savunma mekanizmalarına başvururlar. Bu

[1] Doç. Dr., Başkent Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), efesenem@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-6537-9769 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1036624]

sayede, hem toplumun kurallarına uymuş olurlar hem de istenmeyen duygulardan kendi benliklerini korurlar. Tıpkı gerçek dünyadaki bireyler gibi, edebi eserlerde, yazarlar, karakterlerini zor durumlardan savunma mekanizmaları aracılığıyla kurtarırlar. Bu mekanizmalar sayesinde, okuyucu anlatımın içindeki çelişkileri daha iyi anlar ve anlamlandırır. Bu karşılaştırmalı çalışma, edebi eserlerdeki savunma mekanizmalarının anlatımı nasıl derinleştirdiğini ve okuyucuya analiz olanağını sunduğunu örneklendirmek adına yapılmıştır. Bu çerçevede, bu çalışma, farklı kültürlerden iki edebi eserdeki kadın figürler tarafından kullanılan savunma mekanizmalarının analizini amaçlar. Analiz kısmını, Ahmet Mithat Efendi'nin *Yeryüzünde bir Melek* (1878) romanındaki Raziye ve Emily Brontë'un *Wuthering Heights* (1847) eserindeki Catherine karakterleri tarafından kullanılan savunma mekanizmalarının karşılaştırmalı incelenmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma, Raziye ve Catherine'in "inkâr" ve "yansıtma" kategorisindeki savunma mekanizmalarının nasıl ve neden kullandıklarını inceler. Çalışmada, her iki kadın ana karakterin savunma mekanizmalarını iki sebeple kullandığı sonucuna varılmıştır: erkek egemen toplumlarda benliklerini korumak ve suçluluk, utanç ve hüzün gibi istenmeyen duyguları önlemek.

Anahtar kelimeler: Savunma mekanizmaları, psikanalitik, karşılaştırma*, Yeryüzünde bir Melek, Wuthering Heights*

Introduction

The relationship between literature and psychoanalysis has always been foregrounded by the academic field of literary theory and criticism (Hossain 2017: 41). Psychoanalysis dates back to the period after the First World War, yet became prominent with the studies of Sigmund Freud, who based his theories on the relationship between the conscious and the unconscious human mind. Inspired by Freud, modern psychologists, Freud systematically developed the theory of the structure of human mind and emphasized the concept of 'the unconscious mind' as the primary source of human behavior (Rennison, 2001: 38-40).

Although the psychoanalytical approach to literature was initiated in the second half of the 19th century in France (Yücel 2000: 7), the reflection of Freud's influence in literature began with absurd drama and structuralism (Kraus 1982: 89). In his book *The Ego and the Id* (1923), Freud stated that the human mind was divided into two as the "conscious" and the "unconscious" and the "division of the psychical into what is conscious and what is unconscious is the fundamental premiss of psycho-analysis" (Freud 1962a: 3). Within this division, Freud categorized the human psyche into three levels: the ego, the id and the superego: "mental processes; and we call his *ego*" (Freud 1962a: 15) and the resistance of the ego against the repressed creates conflicts for the individual. The id is where the unconscious instincts and unknown desires are hidden in the ego, which is not separated from the id completely: "But the repressed merges into the id as well, and is simply a part of it. The repressed is only cut off sharply from the ego by the resistances of repression; it can communicate with the ego through the id" (Freud 1962a: 28). The id is repressed by the outer forces, particularly by the ego due to societal expectations. In other words, the ego refers to the reasonable part of the self while the id refers to the repressed passions in the unconscious of human mind (Freud 1962a: 15). The superego represents the orders (society, family, authority) that are outside the ego, which tries to balance the id and the superego. It is conveyed to the individual by the parents in the early childhood periods through the methods of reward and punishment. The superego represents "the ideal" for the ego (Freud 1962a: 15-17). As the individual becomes civilized in the society, social norms and concepts shape the self that is directed, repressed, and guided by the

environment (Freud 1962a). The ego is constantly under the influence of the superego, which imposes the social codes and ideal goals.

Therefore, the environment had an undeniable impact on the psychological and emotional development of an individual who sought pleasure to fulfil his biological and psychological needs despite the inabilities to assess the reality of the external world (Freud 1962b: 14). The individual, thus, suffers from a sense of guilt and shame when he opposes society and its codes. Also, for Freud, the development of personality and its moral side of the personality starts at the first six years of life (Aytar 2005) and "consists initially of the rules of conduct set down by our parents" (Schultz & Schultz 2017: 47). The superego, at this stage, controls the ego and directs the person to make proper choices, accepted and expected by the society (Rennison 2001: 39-40). In short, for Freud, the struggle between the self and the oppressive and restrictive environment could be accepted as the core of the problems for individuals.

Alfred Adler was a philanthropist who studied the relation between the individual and the society and emphasized the significance of "an essential cooperative harmony between the individual and the society" (Adler 1964: 29), which starts in the early stages of life. For Adler, based on social interactions, the life style and personality of an individual are shaped at the age of four or five (Schultz & Schultz, 2017: 114). Similarly, Erik Erikson focused on the interaction between the ego and the normative expectations of the social environment: "a configuration [which] is gradually established by successive ego syntheses and resyntheses… It is a configuration gradually integrating constitutional givens, idiosyncratic libinal needs, favoured capacities, significant identifications, effective defences, successful sublimations, and consistent roles" (Erikson 1968: 163). For Erikson (1978), the identity stage is shaped during puberty and ends any time in the late teens.

All in all, based on the theories and studies of modern psychiatrists and psychologists, it would not be wrong to generalize that social norms, family, society and environment shape the personalities based on the social codes and roles at early ages (Schultz & Schultz 2017). The first five years of life (Freud and Adler) and the adolescence period (Erikson) are the critical period for individuals to adapt to the environment and comply with societal expectations. When faced with obstacles, individuals defend their identities and status in society using certain mechanisms.

Freud is considered the first to state that anxiety was an obstacle to personality development, and "defence mechanisms" were psychological devices used to cope with anxiety (Taylor 2003). Based on the clinical studies, Sigmund Freud's daughter, Anna Freud strengthened the types of defence mechanisms of the ego in her book *The Ego and the Mechanisms of Defence* (1936). Anna Freud categorized the methods of defence mechanisms as ten: regression, repression, reaction-formation, isolation, undoing, projection, introjection, turning against the self, reversal and sublimation and explained the defence of the ego as:

> The term 'defence' is the earliest representative of the dynamic standpoint in psychoanalytical theory. It occurs for the first time in 1894, in Freud's study 'The Defence Neuro-Psychoses' and is employed in this and several of his subsequent works… to describe the ego's struggle against painful or unendurable ideas or affects. Later, this term was abandoned and, as time went on, was replaced by that of 'repression' (Freud 1946: 45).

In its broadest definition, defence mechanisms refer to the automatically employed mechanisms that occur when a person faces undesirable feelings in life such as anxieties, frustrations or conflicts. These mechanisms or methods are the measures designed to "secure the ego and save it from experiencing

'pain' or unendurable ideas" (Freud 1946: 74). Thus, such mechanisms emerge to protect the ego from anxieties and distress and assist "the ego in its struggle with its instinctual life" (Freud 1946: 73).

The relation between literature and psychoanalysis has always been deployed with the theories of modern psychologists. As an appreciated approach, psychoanalytical approach in literature provides interpretation of the interaction between conscious and unconscious states of literary characters. Similar to individuals in actual life, literary characters also struggle between the ego and the id, and thus, use some methods to protect themselves against undesirable situations. Psychoanalytic literary criticism, therefore, contributes to the analysis and interpretation of manners, thoughts and hidden feelings of characters, which provides readers insights for the hidden messages of authors. Although there are various studies based on the relation between literature and psychoanalysis, this study aims at a comparative analysis of two literary female figures: Raziye in Ahmet Mithat Efendi's *Yeryüzünde bir Melek* (1878) and Catherine in Emily Brontë's *Wuthering Heights* (1847). Within this scope, the analysis is based on the investigation of how Raziye and Catherine use "denial" and "projection" defence mechanisms to struggle with the internal and external forces.

Yeryüzünde bir Melek and *Wuthering Heights*

After the Industrial Revolution (1760-1840), Britain experienced changes in terms of economy, history, politics and social life. While the upper classes and land owners became wealthier, the working class had to deal with poverty, unemployment and suffering from the working conditions at factories, coal mines and industries. The writers and intellectuals of the period criticized the changing society, designed with materialistic values and class distinctions. The notable English novelist, Emily Brontë (1818-1848) was one of the most distinguishing female writers, who portrayed the social changes and gender issues in her writings. Brontë's only novel, Wuthering Heights (1847), reflects the gender segregations, inequalities in society and impacts of materialism during the Victorian era in the background of the turbulent love between Catherine and Heathcliff.

Catherine is one of the two children of the Earnshaws, the original tenants of the Wuthering Heights estate. Adopted by Mr. Earnshaw, the orphan Heathcliff grows up with the Earnshaw children, Hindley and Catherine. Heathcliff and Catherine develop intimacy and love for each other since their childhood. However, accepting the marriage proposal of Edgar Linton, Heathcliff leaves Wuthering Heights. When Heathcliff returns, for revenge, he marries Isabella, Edgar's sister and Catherine gives birth to Cathy before her death. After 17 years, Heathcliff manipulates his son, Linton to marry Cathy and with the death of Edgar, Linton becomes the owner of the Heights. The novel ends as the village locals report seeing the ghost of Heathcliff with Catherine's out on the moors.

In the 19th century, influenced by the changes in the western cultures, during Tanzimat Period, the Ottoman society experienced social and cultural changes due to westernization. The society underwent changes in gender roles, class perceptions and women's rights and many intellectuals and authors used fiction to educate the Ottoman readers about these changes. Ahmet Mithat Efendi, the "engineer of the society" (Kefeli 2013: 27), was accepted as one of the first advocators of women rights who focused on gender issues, arranged marriages and women's education.

In his novel, *Yeryüzünde bir Melek* (1878), Ahmet Mithat Efendi depicted the story of Şefik and Raziye, two lovers who struggle for their love due to the obstacles as familial issues and society. Similar to Catherine and Heathcliff, Şefik and Raziye grew up together in an estate. Şefik is an orphan adopted by

Raziye's father, Mehmet Hulusi Efendi. However, Şefik leaves the estate for university education and moves to Paris and meanwhile Raziye marries İskender Bey on his father's will. However, after Şefik returns as a respectable doctor, the lovers meet secretly until Şefik is seduced by a fallen woman, Arife. Arife, for revenge, reports the police about Raziye and Şefik and the forbidden love is revealed. Şefik is exiled to Vidin and Raziye's husband divorces her. In poverty and misery, Raziye leads a life isolated by the society. The novel ends with the reconciliation of Şefik and Raziye and the suicide of Arife. In a parallel structure with *Wuthering Heights*, in *Yeryüzünde bir Melek*, the societal oppressions, significance of materialism and class distinctions are vividly apparent. In both novels, defence mechanisms are used by female protagonists that tend to both avoid frustration and sorrow and protect their egos from the societies.

Analysis: Defence Mechanisms of Raziye and Catherine

This part of the study involves the analysis of two texts, *Yeryüzünde bir Melek* and *Wuthering Heights*. The scope of the analysis of based on the some defence mechanisms, used by the female characters, Raziye and Catherine within the narration of the novels. Although Anna Freud categorized the defence mechanisms as regression, repression, reaction-formation, isolation, undoing, projection, introjection, turning against the self, reversal and sublimation, the analysis part of this study involves the examination of two defence mechanisms: denial and projection in Ahmet Mithat Efendi's novel *Yeryüzünde bir Melek* and Emily Brontë's *Wuthering Heights*. Denial is one of the best known defence mechanisms used when a situation is too challenging for an individual. Denial occurs when the individual both refuses to face reality and admit a truth to avoid anxiety, frustration and sorrow, caused by the society: "An ego which attempts to save itself anxiety and renunciation of instinct and to avoid neurosis by denying reality is overstraining this mechanism [denial]" (Freud 1946: 87).

As stated before, modern psychologists foregrounded the impacts of social environment on personality development at childhood (Adler 1964; Freud 1962b) or puberty (Erikson 1978). In the novels of Ahmet Mithat Efendi and Emily Brontë, this theory can be observed in the analysis of childhood and adolescence periods of Raziye and Catherine. In *Yeryüzünde bir Melek*, Şefik, as an orphan is raised in the estate of Raziye and they grow up together. Raziye and Şefik spend all their time together in childhood. However, Şefik is an outcast with his dark skin, recalling Asians and the society criticize the intimacy between these two children from different classes. When women in the estate judge and condemn their relation, Raziye rebels: "separating us from each other is like separating two siblings, Şefik. Judging us for our relation is as immoral as judging siblings" (Ahmet Mithat Efendi 2000: 193) [1]. Similarly, in Emily Brontë's *Wuthering Heights*, Heathcliff is an orphan, adopted by the Earnshaws and grows up with Catherine in the estate. Like Raziye, Catherine has deep feelings for the orphan boy and the greatest punishment for her was to be "kept away from Heathcliff". However, both Şefik and Heathcliff are considered as outcasts and accepted as inferior than Raziye and Catherine.

As they grow up, both Şefik and Heathcliff become restless and disturbed by the expectations of the society and their own social status. Although Heathcliff is "embraced by Mr Earnshaw as the son after his own heart" (Melikoğlu 1998: 53) and Şefik is treated as "a real son", they are in need of approval, acceptance, wealth and power. Even though, unlike the in the western societies, there was not a distinctive social class division in the Ottoman society, social background and wealth were the main concerns in marriage arrangements. In *Yeryüzünde bir Melek*, in order to deserve the upper class woman, Raziye, Şefik is aware that a respectable social status, wealth and power are required both by the society and by Raziye's father. That is why, he decides to get education in Paris, leaving Raziye

behind. However, in Paris, he suspends his letters because he believed it is essential for him to "complete our humanity and science first, then deal with love" (Ahmet Mithat Efendi 2000: 44) [2]. After three years, due to the ignorance of Şefik and oppressions of her father, Raziye accepts to marry İskender Bey, a wealthy old man. Meanwhile Şefik returns as a reputed doctor. The first reason that Şefik fails to declare his love is based on his complex of inferiority, created by the society. Secondly, he believes that he does not deserve Raziye, the daughter of his custodian because Şefik considers Raziye as "the gift of God"' (Ahmet Mithat Efendi 2000: 22) [3].

In a similar way to Şefik, Heathcliff leaves the estate for three years because he is also aware of the class distinction, which is an obstacle in their relation. While Edgar represents the civilized life with his social class and attitudes, Heathcliff is the opposite because he is an outcast, an orphan without money and future. When he learns that Edgar has proposed Catherine, he compares himself with Edgar: "But, Nelly, if I knocked him [Edgar] down twenty times, that wouldn't make him less handsome, or me more so. I wish I had light hair and a fair skin, and was dressed, and behaved as well, and had a chance of being as rich as he will be!" (Brontë 1965: 97). After his return as a wealthy and powerful man, Heathcliff longs for revenge both from the society and Catherine, who prefers Edgar as a husband. In both novels, it is observed that relations are destroyed by the societies and families, which impose the social codes of the 19th century British and Ottoman societies. Although the decisions of female characters are considered as the act of "freewill", the society and parents pave the way to their choices in marriage. Catherine and Raziye have admiring feelings for Heathcliff and Şefik, however, they are forced to deny their desires due to societal expectations and oppressions.

In *Yeryüzünde bir Melek* and *Wuthering Heights*, the relations between the lovers are ruined by the societies, which involve a common social code: women were expected to marry socially acceptable and wealthy men to gain status and respect in society. As stated before, for Freud, the environment had an undeniable effect on the psychological development of an individual who could struggle between his/her desires and the expectations of the external world (Freud 1962b, 14). For him, this clash between the self and the oppressive and restrictive environment could be accepted as the core of the problems of individuals. In the Ottoman society, for instance, parents would choose the spouses to approve their daughters' marriages. In *Yeryüzünde bir Melek*, Ahmet Mithat Efendi criticized this 'forced marriages' of his era as:

> Raziye loved Şefik so deeply. Right? She still does. However, in our country, it is rare that girls marry the man they love, rather, they marry the men they have never seen their face before… In fact, they do not marry on their wills. Moreover, the husbands do not propose themselves. The men who tend to marry assign this duty to their relatives who ask to the relative of the women. Whatever they decide, women accept as if they were not the ones to marry (Ahmet Mithat Efendi 2000: 50). [4]

Similarly, Catherine is manipulated by the society that accepts Edgar as a perfect match and Catherine denies her desires for Heathcliff and marries to become a "civilised lady" (Figes 1990: 143). Although Catherine is highly aware of her mistake, she uses the "denial" as a defence mechanism to protect her ego from sorrow and oppressions of the Victorian society: "To-day, Edgar Linton has asked me to marry him, and I have given him an answer –Now, before I tell you whether it was a consent or denial-you tell me which it ought to have been" (Brontë 1965: 117-118). Upon her words, Nelly asks Catherine why she has accepted the proposal and Catherine cannot find a sensible reason until she declares that: "And he [Edgar] will be rich, and I shall like to be the greatest woman of the neighborhood, and I shall be proud of having such a husband" (Brontë 1965: 118). When Nelly reminds her Heathcliff, Catherine continues denying her real feelings: "I should only pity him-hate him, perhaps, if he were ugly, and a clown"

(Brontë 1965: 119) and "it would degrade me to marry Heathcliff, now; so he shall never know how I love him; and that, not because he's handsome, Nelly, but because he's more myself than I am" (Brontë 1965: 121). Catherine chooses Edgar and sublimated her love to respectability with a reasonable behaviour rather than her desires:

> To Catherine, psychological security means having not only a partner, but having one that is wealthy and socially acceptable. According to 19th century custom, a woman was not 'complete' unles she married successfully. Heathcliff is barely capable of supplying himself with food and shelter, and so Catherine's eyes stray towards Linton (Goodlett 1999: 124).

Therefore, both Raziye and Catherine challenges the societal oppressions by denying their own pleasures and tend to find excuses to defend their social identities. In other words, both protagonists were forced to ignore their desires (the ids) to provide the expectations of society (the superegos) and defend themselves (the egos). In *Yeryüzünde bir Melek*, Raziye defends herself claiming that she has obeyed her father's decision because Şefik has abandoned her alone. However, she fails to deny her desires when the lovers meet in the woods:

> Şefik: Not might be, but I am really glad. In fact, he is just your husband. However, I am everything to you. Right, my Raziye? Aren't I everything but husband to you?
>
> Raziye - ...Yes, my Şefik! Both my heart and my body are yours. As you said you are everything to me but a husband! (Ahmet Mithat Efendi 2000: 16-17) [5]

Catherine in *Wuthering Heights* also finds an excuse for her mistake and convinces herself that by marrying Edgar, she helps Heathcliff: "Nelly, I see now, you think me a selfish wretch, but did it never strike you that, if Heathcliff and I married, we should be beggars? Whereas, if I marry Linton, I can aid Heathcliff to rise, and place him out of my brother's power?" (Brontë 1965: 122). However, for Watson (1949: 93-94), "When she [Catherine] makes her fatal confession to Ellen [Nelly Dean], not once does she consider the effect of her choice on Heathcliff. She assumes that she can continue to rule both Edgar and Heathcliff". Similar to Raziye, Catherine struggles between her feelings and society (the id and the superego), yet, in order to protect herself, she marries Egdar as a husband: "Catherine ...betrays her own feelings, marries out of desire for social respectability and suffers wretchedly because of it" (Kiely 1993: 33). Although Catherine has a deeper love for Heathcliff, she defends her choice by persuading both others and herself as:

> My love for Linton is like the foliage in the woods: the time will change it, I'm well aware, as winter changes the trees. My love for Heathcliff resembles the eternal rocks beneath-a source of little visible delight, but necessary. Nelly, I *am* Heathcliff! He's always, always in my mind- not as a pleasure, any more than I am always a pleasure to myself, but as my own being (Brontë 1965: 122).

Although both Raziye and Catherine have deep feelings for the orphans they grew up together, both female protagonists deny admitting their love to protect their social status by accepting the social norms and expectations. Also, torn between their feelings and the social expectations, both women suffer due to a clash between their ids and superegos. Therefore, to avoid frustration and sorrow, both Catherine and Raziye use denial as a defence mechanism to protect their egos.

The other similar reflected defence mechanism in *Yeryüzünde bir Melek* and *Wuthering Heights* is the "projection", a method of defence mechanism which refers the act of putting the blame on others to avoid fault, regret and sorrow. The individual first recognizes the reality of his/her own attitude and then represses the unacceptable impulses by attributing them to others. In other words, the ego learns what is regarded as blameworthy and protects the self from unpleasant self-criticism (Freud 1946: 128).

Projection is putting the blame on others to avoid facing fault and sorrow. Catherine fails to recognize the realities, represses her desires and blames Heathcliff about her illness instead of accepting her mistaken marriage: "He [Heathcliff] does not know what being in love is" (Brontë 1965: 121). After her illness, Catherine blames Heathcliff and Edgar and projects her mistake:

> You and Edgar have broken my heart, Heathcliff! And you both come to bewail the deed to me, as if you were the people to be pitied! I shall not pity you, not I. You have killed me-and thriven on it, I think. How strong you are! How many years do you mean to live after I am gone?" (Brontë 1965: 195).

Similarly, Raziye admits that she "never loved İskender Bey as much as she did for Şefik" (Ahmet Mithat Efendi 2000: 52) [6] and that her soul still belongs to Şefik. However, she accuses Şefik for their tragedy: "Only if you had supported and continued this love with letters... why did not you write even a letter?" (Ahmet Mithat Efendi 2000: 14-15) [7]

The only difference between Raziye and Catherine is observed in terms of the endings of the novels. Catherine suffers from brain fever and hysteria because Edgar refuses to "tolerate" Heathcliff. She is "selectively forgetting about whatever is troubling her" (Lynn 1998: 178) and escapes to her happy childhood in Wuthering Heights with Heathcliff. Due to hallucinations, Catherine is unable to recognize herself on the mirror: "Don't you see that face?" she enquired, gazing earnestly at the mirror... It is behind there, still! And it stirred. Who is it? I hope it will not come out when you are gone! Oh! Nelly, the room is haunted. I'm afraid of being alone!" (Brontë 1965: 161). In the end, after the birth of her daughter, Catherine dies. The novel ends while the ghosts of Catherine and Heathcliff unite in heaven. Raziye, on the other hand, in *Yeryüzünde bir Melek*, is punished by the society due to her forbidden love and suffers in poverty after the divorce. However, after many years, Şefik and Raziye unite and get married.

Conclusion

The relation between psychology and literature has been one of the most notable topics for authors who tend to give insights to their characters and events. The theories and studies of modern psychiatrists and psychologists indicate that social norms and environment shape the personality of an individual from childhood and puberty. In order to avoid frustration, isolation and sorrow, thus, individuals both make decisions appropriate for the social expectations and tend to protect themselves from undesirable feelings as guilt, shame, sorrow, frustration and anxiety via certain defence mechanisms. Freud, as the innovator of "defence mechanisms", stated that in order to protect the ego from stress and anxiety, the individuals use defence mechanisms to reduce anxiety caused by the unacceptable stimuli. Based on the studies of her father, Sigmund Freud, Anna Freud developed the categories of defence mechanisms of the ego in her book *The Ego and the Mechanisms of Defence* (1936). Freud (1946: 74), categorized the methods of defence mechanisms and explained that the defence mechanisms are the measures designed to "secure the ego and save it from experiencing pain or unendurable ideas".

In literary canon, the studies based on the relation between literature and other fields of social sciences have gained momentum and analysis of texts within a psychoanalytical approach has become notable. Many authors prefer to depict the psychological states of their literary characters similar to the individuals who tend to use defence mechanisms to avoid sorrow and frustration in actual life. In this study, the main aim is to demonstrate how "denial" and "projection", two of the defence mechanisms categorized by Anna Freud, shape the destinies of Raziye in Ahmet Mithat Efendi's *Yeryüzünde bir Melek* and Catherine in Emily Brontë's *Wuthering Heights*.

In both novels, female protagonists, Catherine and Raziye repress their desires and feelings (the ids) to protect themselves (the egos) against the societies (the superegos). Raziye is unable to defend her love for Şefik and accepts to marry a wealthier socially accepted man while Catherine fails to defend her love for Heathcliff against "her" society. The second defence mechanism used both by Catherine and Raziye is "projection". Instead of accepting their mistakes, both project the sorrow of past on others. Catherine blames Heathcliff and Edgar for her misery in *Wuthering Heights* and Raziye accuses Şefik of his ignorance that causes her marriage with İskender.

Endnotes

1-7 The extracts taken from the text were translated by the author of this article.

References

Adler, Alfred (1964). Superiority and Social Interest. In H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.), *A Collection of Later Writings*. Evanston IL*:* Northwestern University.

Ahmet Mithat Efendi (2000). *Yeryüzünde bir Melek*. Türk Dil Kurumu.

Aytar, Abide Güngör (2005). Toplumsal ve Duygusal Gelişim. In A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme* (93-126). Ankara: Anı Yayıncılık.

Brontë, Emily (1965). *Wuthering Heights*. England: Penguin Books.

Erikson, Erik H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton.

Erikson, Erik H. (1978). *Adulthood*. New York: W. W. Norton.

Figes, Eva (1990). Sex and Subterfuge: *Women Writers to 1850*. Oram Press: Pandora.

Freud, Anna (1946). *The Ego and the Mechanisms of Defence*. (Trans. C. Baines). New York: International Universities. (Original work published, 1936)

Freud, Sigmund (1962a). *The Ego and the Id*. (Trans. J. Riviere). London: The Hogarth and the Institute of Psycho-Analysis. (Original work published 1923)

Freud, Sigmund (1962b). *Civilization and Its Discontents.* (Trans. J. Strachey). New York: W.W. Norton.

Goodlett, Debra (1999). Love and Addiction in *Wuthering Heights*. *Readings on Wuthering Heights*. San Diego: Greenhaven.

Hossain, Mahroof (2017). Psychoanalytic Theory used in English Literature: A Descriptive Study. *Global Journal of Human-Social Science: Linguistics & Education*, 17(1), 41-42.

Kefeli, Emel (2013). Bir toplum mühendisi olarak Ahmet Mithat Efendi. *Yeni Türk Edebiyatı,* 7(1), 27-35.

Kiely, Robert (1993). *Wuthering Heights*. In H. Bloom (Ed.), *Heathcliff* (pp. 33-35). New York: Chelsea House.

Kraus, Wolfgang (1982). Sigmund Freud ve Yazın. *Yazko Çeviri*, 6, 76–92.

Lynn, Steven (1998). *Texts and Contexts: Writing about Literature with Critical Theory*. New York: Longman.

Melikoğlu, Esra (1998). *Allies and Antagonists: The Ambivalent Relationship between the Servant and the Child of the house in Nineteenth-century Literature*. İstanbul: TürkKütüphaneciler Derneği.

Rennison, Nick (2001). *The Pocket Essential Freud & Psychoanalysis*. Harpenden: Pocket Essentials.

Schultz, Duane & Schultz, Sydney (Eds.) (2017). *Theories of Personality*. Australia: Cengage Learning.

Taylor, Graeme J. (2003) Somatization and Conversion: Distinct or Overlapping Constructs. *The Journal of American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry,* 31(3), 487- 508.

Watson, Melvin R. (1949). Temptest in the Soul: The Theme and Structure of *Wuthering Heights*. *Nineteenth Century Fiction*, 4(2), 87-100. JSTOR. Web. 27 Feb. 2011

Yücel, Tahsin (2000). Ruhçözümleyim ve Yazın Eleştirisi. *Milliyet Sanat Dergisi,* 479, 7.

67- Local ecosystems, biodiversity and sustainability: bioregional reading of Mary Hunter Austin's *The Land of Journey's Ending*

Barış AĞIR[1]

APA: Ağır, B. (2021). Local ecosystems, biodiversity and sustainability: bioregional reading of Mary Hunter Austin's *The Land of Journey's Ending*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1089-1102. DOI: 10.29000/rumelide.1037123.

Abstract

American writer Mary Hunter Austin's passion for living a bioregional lifestyle is conveyed in her works, which may be applied on a larger scale to help build a stronger civilization that is environmentally minded and emphasizes the mindset of bioregions in terms of self-sufficiency rather than global homogenizing interconnectedness. This study examines Austin's literary non-fiction, *The Land of Journeys' Ending*, from a bioregional lens, as it focuses on the American Southwest and its indigenous inhabitants, who live harmoniously with the land. Austin's passion for Native American culture was profound as were her convictions about their lifestyle, including their spiritual life and cultural heritage, which were adapted to suit the local landscape and its natural conditions/features that they highly valued. The emphasis on preserving local culture, politics, and economies of Austin's work could contribute to deepening the understanding of bioregionalism's potential influence in a modern context, especially as a response to the global monoculture crisis. Thus, the paper delves into Austin's notable work in an effort to reveal her position about how humans should construct a beneficial relationship with the natural world based on a local context.

Keywords: Locality, bioregionalism, biodiversity, culture, sustainability

Yerel ekosistemler, biyoçeşitlilik ve sürdürülebilirlik: Mary Hunter Austin'in *The Land of Journey's Ending* eserinin biyobölgeselci okuması

Öz

Amerikalı yazar Mary Hunter Austin'in biyobölgeselci yaşam sürdürme tutkusu eserlerinde sıklıkla görülen bir olgudur. Bu durum, çevre bilincine sahip daha güçlü bir uygarlık inşa etmeye yardımcı olmak için daha büyük ölçekte uygulanabilir ve küresel homojenleştirici ilişki yerine kendi kendine yeterlilik açısından biyobölgelerin düşünce yapısını vurgular. Bu çalışma Austin'in, Amerika'nın güneybatısında ve toprak ile uyumlu bir şekilde yaşayan yerli halkları anlattığı *The Land of Journey's Ending* eserini biyogölgeselci bir bakıç açısıyla incelemektedir. Austin'in kızılderili kültürüne olan derin tutkusu, kızılderililerin oldukça kıymet gösterdikleri yerel tabiata ve doğal koşullarına/özelliklerine uyumlu manevi yaşamları ve kültürel mirasları ile ilgilidir. Austin'in bu eserinde yerel kültürü, siyaseti ve ekonomileri korumaya yaptığı vurgu, özellikle küresel monokültür krizine bir yanıt olarak, modern bağlamda biyogölgeselciliğin potansiyel etkisi hakkındaki anlayışın derinleşmesine katkıda bulunabilir. Bu nedenle, bu çalışma Austin'in eserinin, insanların yerel bir bağlama dayalı olarak doğal dünya ile nasıl faydalı bir ilişki kurması gerektiği konusundaki konumunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Osmaniye, Türkiye), barisagir@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7132-5844 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1037123]

Anahtar kelimeler : Yerellik, biyobölgeselcilik, biyoçeşitlilik, kültür, sürdürülebilirlik

Introduction

American writer Mary Hunter Austin became an early advocate for environmental issues, the preservation of Native American culture, and women's rights as well as those of other minority groups. Although Austin was a well-known, respected author and activist during her lifetime, she receives scant recognition today—like other female writers of her period—for her original style of prose and social critiques, even though her voice is one of the most unusual, gifted, eccentric, and tragic in American literature. Austin "earned her reputation as the most famous female nature writer of the period" (Norwood, 1993, p. 49); specifically, her remarkable nature writing clarified the direction she was moving in as an artist, feminist, environmentalist, and mystic.

The Land of Journeys' Ending was first published in 1924 and it provided "the writer with an opportunity to return to the literary form that had launched her career, the descriptive prose that came naturally to her in *The Land of Little Rain* and *The Flock"* (Stineman, 1987, p. 367-368). It marked a temporary departure from the social and political concerns she had dealt with and the philosophical questions she had tried to answer in *Love and the Soul Maker,* a cultural analysis that undergirded *The American Rhythm,* and the reformist issues she had addressed in her journalism. *The Land of Journeys' Ending* also recovered an authentic heritage from the Native Americans, many of whom were elderly, including folklore and beliefs that Austin encountered. "With its focus on New Mexico landscape and culture"(Champion, 2000, p. 13), New Mexico was the perfect location for Austin to elaborate on ideas of the deep self which she had held onto for years.

The Land of Journeys' Ending is a memorable, stimulating work in which Austin expresses the value of Native Americans. As Klimasmith states, "Austin describes a variety of famous and lesser-known places and regional practises in Journey's Ending, utilizing her broad, evocative style to construct a mystical sense of place as a confluence of history, geography and human activity" (2004, p. 57). By demonstrating the significance that Austin attaches to bioregions in her writing, this paper reveals her position: To construct a harmonious relationship between humans and nature, she inspires her readers to feel concerned for the natural world. She posits that we should take measures based on the local conditions. Within this sense, this is a bioregional study of Austin's literary non-fiction, *The Land of Journeys' Ending*, aiming to enrich the research behind Austin's works and provide hints in terms of the construction of an ecological civilization.

Bioregionalism was first conceived of by the radical activist, Allen Van Newkirk and later adopted by "Peter Berg and Raymond Dasmann in the 1970s" (Peterson, 2018, p. 667). Lawrence Buell defines the term as follows:

> Bioregionalism is a philosophy or vision, originating in the American west during the 1970s, of life in place conducted in so far as possible in deference to the ecological limits of the place where one lives. From the perspective of ecology, a bioregion or ecoregion is a geographical area of similar climate where similar ecosystems and groups of species are found on similar sites. Bioregionalism, however, views a bioregion not only as a territory defined by natural markers, such as watersheds, but also as a domain of consciousness and as a focus of citizenly allegiance that challenges conventional political boundaries. Bioregionalism aspires to respect and restore natural systems while satisfying basic human needs in sustainable ways, believing that geographical units of relatively small scale are likeliest to promote such engagement. (2005, p.135)

Meanwhile, bioregionalism provides the necessary context for achieving sustainable, decentralized, and regenerative communities. Kirkpatrick Sale concerns how bioregionalism teaches one how to become a dweller of the land and summarizes the concept of bioregionalism:

> But to become dwellers in the land, to relearn the laws of Gaea, to come to know the earth fully and honestly, the crucial and perhaps only and all-encompassing task is to understand place, the immediate specific place where we live. The kind of soils and rocks under our feet; the source of the waters we drink; the meaning of different kinds of wind; the common insects, birds, mammals, plants and trees; the particular cycles of the seasons; the times to plant and harvest and forge--these are the things that are necessary to know. The limits of its resources, the carrying capacities of its lands and waters; the places it must not be stressed; the places where its bounties can best be developed; the treasure it holds and the treasures it withholds – these are the things that must be understood. And the cultures of the people, of the populations native to the land and of those who have grown up with it, the human social and economic arrangements shaped by and adapted to the geomorphic ones, in both urban and rural settings--these are the things that must be appreciated. That, in essence, is bioregionalism. (1985, p. 42)

Thus, bioregionalism represents the call to become knowledgeable guardians of the place one lives, whereas bioregionalists are primarily concerned with their local areas. Moreover, bioregionalists encourage people to understand their local land, water, weather, plants, animals, neighbors, and communities. Bioregionalists posit that people are also an integral part of the bioregions, as they affect them as much as they are impacted by them. The life of a bioregion ultimately supports human life, just as the way people live is becoming crucial in regard to the bioregion's ability to continue doing so. According to Robert L. Thayer Jr.,

> A bioregion is literally and etymologically a "life-place"—a unique region definable by natural (rather than political) boundaries with a geographic, climatic, hydrological, and ecological character capable of supporting unique human communities. Bioregions can be variously defined by the geography of watersheds, similar plant and animal ecosystems, and related, identifiable landforms (e.g., particular mountain ranges, prairies, or coastal zones) and by the unique human cultures that grow from natural limits and potentials of the region. Most importantly, the bioregion is emerging as the most logical locus and scale for a sustainable, regenerative community to take root and to take place. (2003, p. 3)

Deepening the concept of bioregionalism, Thayer argues that *"the bioregional approach suggests a means of living by deep understanding of, and respect for, and, ultimately, care of a naturally bounded region or territory*" (p. 124). Thus, bioregionalism offers an innovative way of thinking about a sense of place (and the planet) from an ecological perspective. It also offers a new territory for exploring literary criticism and provides a broad platform for studying Austin's *The Land of Journeys 'Ending* since it "focuses on the central "working relationship" between the land and its inhabitants" (Warren, 2014, p. 12). Embodying numerous concepts that align with bioregionalism, *The Land of Journeys' Ending* may be referred to as typical bioregional literary non-fiction.

American southwest and the natural world

Esther F. Lanigan states that "place was important to Austin, in both its environmental and its georgraphical and geopolitical aspects" (1989, p. 3). Austin aims to inspire others to preserve the original features of nature in the American Southwest. Throughout the book's journey, she praises the local, diverse trees and animals as well as the typical mountains and rivers in that region, especially in the areas occupied by Native American clans in the Pueblo and Papago country. From Austin's perspective, the natural beings that the indigenous people of the Pueblo and Zuni clans pay special attention to and use daily hold significant value. The concept of bioregionalism seeks to protect (rather than exploit) the natural world, which is expressed by the Native Americans, who rarely exploit the natural world and

even take the initiative to protect the abundant plants and animals, which they view as divine creatures, as well as the holy mountains and sacred rivers; in return, these natural beings provide the local people with food and a harmonious environment that is not in danger of being polluted. In *The Land of Journeys' Ending*, natural elements are depicted from the perspective of these natural beings. Austin posits that the plants have value and merit; every plant has individual use for the indigenous people. Cedar boughs, for instance, make the best bows, the powdered bark of mulberry makes excellent tinder, and the Papagos utilize bunchgrass and bear-grass for their basketry practices. Additionally, native plants have special meaning to the local people. In the northern Pueblos, aspen represents the golden east, where their hero, Poseyemo, is expected to return from, and at a festival, dancers hold aspen boughs toward the rays of departing Poseyemo to memorize him.

Being subject to the same arid conditions as humans, plants can only survive by adapting to the local, harsh environment. Thus, they have a strong ability to adapt to these arid environments of the Southwest country that have a limited water supply, and different plants have evolved a variety of growth habits. Local plant growth will occur at a plant's specific preferred latitude, according to the rhythms of the land. For instance, "cottonwood, alder, chokecherry, mulberry, and aspen" (p. 41) grow at the bottom of deep canyons, while dwarfish oaks can be found in steep cumbres. In the lower country below the Rim, two general types of adjustment occurs. First, the vegetating stage of plants speeds up, while it takes the entire summer for flowers and fruit that are growing elsewhere to achieve the same results. The second type of adjustment is that the life of an individual plant becomes infinitely prolonged (p. 49). Austin eulogizes plants as follows: "Not one of all the ways by which a tree strikes freshly on your observation,---with a greener flush, with stiffened needles, or slight alterations of the axis of the growing shoots, accounts for this flash of mutual awareness" (p. 176).

While describing the Southwest in *The Land of Journeys' Ending*, Austin shows a special interest in the cactus and describes several types of cactus in the chapter, "Cactus Country." The cactus is a typical plant with a strong vitality, and because of its adaptations to extreme conditions, it grows densely in this arid region. One of the cactus types mentioned is the sahuaro, which grows to be twenty-five or even thirty feet high. The sahuaro is valuable to the indigenous people in many ways, as its pocket linings can make household containers, for instance, and the Papago utilizes them for the roofs of their houses and even their family tombs. Furthermore, the sahuaro's wine and luscious, juicy pulp are some of the oldest beverages in the region. The virtues of the ocotillo and barrel-cactus should also be mentioned, as the stem of the ocotillo is utilized for constructing chicken fences and corrals, while the maceration of the barrel-cactus' white pulp provides a slightly insipid drink. When considering the copious contributions that a cactus provides to the local Native Americans, the people of Pagagueria began to realize the necessity of protecting this precious plant. Thus, "it is a crime to destroy a sahuaro" (p. 125) in Pagagueria, which protects the cactus well, allowing it to rapidly flourish.

Overall, the plants benefit local Native Americans significantly. While the cactus provides the Papago people with delicious food, the guayule has medical value. Austin writes, "Guayule, moving to make rubber as plentiful as it is indispensable to our culture, sotol with its fiber, osha with its healing, the light, springy wood of the sahuaro and the Joshua-tree, hohoba, sangre de drago, the enduring dye and incomparable honey pasture of the Rocky Mountain bee-weed" (p. 283). In general, the local plants are considered to be gifts from God. Therefore, instead of cutting down these trees, the aboriginal people make every effort to preserve and care for the plants to maintain a sustainable environment.

Austin also cares for the local animals and values their lives, advocating for others to do the same. On a mountain along the Lost Borders, she would occasionally catch a rabbit: "I turned quickly and went another way; not for worlds would I have scared it from the mountain" (p. 388). During the next season, she returned there with an acquaintance and writes, "in my excitement to discover that the rabbit had found a mate, I cried out" (p. 388). However, her acquaintance "was of the sort in whom a mountain wakes only the love of killing" (p. 388), so he killed the rabbit, which made her incredibly sad.

Austin provides a detailed description of animal ecosystems from the perspective of the Pueblo peoples, and she explains how animals are beneficial for forming a sustainable environment in the arid Southwest. In her eyes, a rooted inhabitant should have excellent knowledge of the local animals: "The man in that country who cannot tell you a good pack-rat story is no native, but a tenderfoot. For no man has ever really entered into the heart of any country until he has entered the heart of any country until he has adopted or made up myths about its unfamiliar objects" (p. 302). Austin explains how the animals are perceived by the indigenous clans as creatures that are nearer to the gods than humankind. For example, the local people would make confessions through a series of prayers while killing the native animals for their food. Thus, we can conclude that the native animals hold a high position in Native American clans.

Deeply touched by a raccoon family, Austin advocates for the protection of raccoons and forming a harmonious living environment between people and animals. In San Juan Pueblo, Austin observes several racoons:

> A whole family would come, parents and three little ones, and one or two others that I supposed might be the young of last year. Half an hour earlier, I heard them up the Canada, calling softly to the rendezvous, but when they arrived, how still they could be, and how merry! Chasing and tagging one another in the intervals in which their elders, reaching far into the hollowed rind, would scoop out a handful of juicy pulp for each in turn. Occasionally one would be bunted quite over. Then the soft whimpers and giggles, and the admonitory squeaks! In the morning nothing left but a rind scooped paper thin; not a seed nor a dropped morsel on the clean sand, patted over as with the prints of a child's slender hand. (p.288)

The pronghorn, "a frequenter of the dry-grass country" (p. 291), also impresses Austin with its gentleness and childlike curiosity. Though it is mostly a timid animal, the pronghorn would fight against the eagle and gray lobos to protect its young. Also, two species of deer in Kaiab left an unforgettable impression on Austin: the blacktail and whitetail. The ears of blacktail deer are so sensitive that they can differentiate slight alternations in forest sounds, and they have large appetites: "bands of blacktail can be found in the dark of the moon, feeding late into foggy mornings" (p. 292). Austin believed that they should be honored for their "steel-tendoned legs" (p. 293) because they are just as "sure-footed as a mountain sheep and wary as an antelope" (p. 293). In comparison, the whitetail deer are fewer in these arid regions and live in the ciénegas, brush-land, and forest country, tending to keep within the canebrake, as though the brush still hid them. Similar to the blacktail deer, "it goes by long spring bounds, three or four in clusters separated by one high and curved like the flight of a bird" (p. 294). Thus, the light-stepping whitetail deer is regarded as a sort of sportsman by the local people.

To some degree, the locals kill animals for food to avoid extreme hunger, but since this obliterates the harmony between nature and humans, they recognize this behavior as brutal and immoral. As a result, they make peace with their guilty conscience through prayers, while killing the animals: "O our brother of the wilderness, for our necessities we are about to kill you. We hope that you will understand, and that there may be peace between your spirit and our spirit" (p. 289). Native Americans consider the

beast a brother and believe that animals possess a special superiority: "Animals more powerful than man, and all of them more mysterious, were thought of as being nearer to the gods than men. They were prayed to and propitiated as intercessors" (p. 304). Similarly, it is undeniable that Austin was also a nature lover, who cared for the local animals: "A furry, fairy shape, its foot-high banner glistening, Christmas white, utterly lovely and unfamiliar of its kind, which was scarcely noted until a glimpse of short, soot-black legs moving it about, and a sooty nose directing it, warned us to back softly, and hope it had business of its own from which it might not be easily distracted" (p. 301).

In her work, Austin delineates between a wide variety of mountains and rivers, which form favorable living atmospheres for the aboriginal peoples. The Rio Grande and The Rio Colorado provide them with irrigation and water, while the mountains in Navajo country bring them a sense of tranquility. These holy mountains and sacred rivers transform the arid Southwest into a vibrant, energetic landscape. Undeniably, the local mountains and rivers play important roles in the native people's lives. According to Austin, every mountain in Navajo country has a distinctive feature and personality. For example, "the bulk of Tsotsil, as blue as a summer rainstorm" (p. 375) is a "rim-rock mesa, red sandstone, topping the softer stuff and weathering in huge blocks like a ruined wall" (p. 376). Unlike the blue Tsotsil, the base of Sunset Crater is black; it is cup-shaped and overlaid across "its rim with red cinders, yellowing toward the top", (p. 377) creating a glowing effect, like fire, that is produced even during winter snows.

These mountains between the Rio Colorado and Rio Grande also share similarities. They evoke a sense of awe, as they change with the light and grow increasingly beautiful with the passage of time in the eyes of the aborigines. For example, young mountains are considered terrible and hard because nothing can grow on them yet, except lichen and seaweed. As these new mountains mature, they obtain a higher position among the locals, who view them as pure and holy, like gods, honoring them as "makers of men's minds" (p. 383). As such, they are endowed with emotional significance by the aborigines. There are shrines "on Lake Peak, the crest of Oku, sacred Tewa turtle, and the high peak of Jemez", (p. 384) which gives the people continual "shivers [of] Panic" (p. 384). Even today, one may feel a sense of discomfort when facing mountains' stark stone. There are also "dead" mountains in Navajo country, which do not have names. No one has even stepped inside the "blind cinder-heaps, cupped craters, wedged-shaped dikes surviving the cleft sandstone walls that shaped them" (p. 386). These mountains in Navajo country change with the changing light, like the peaks of Jemez, which are blue in the morning and evening light except during the twilight of spring when it shines with a green light (p. 389). Shaken by the beauty of these mountains, Austin eulogizes them:

> Not beauty only, for there is a special kind of beauty for every hour the mountain knows, beauty which man perceives without participating, beauty to which he feels himself a stranger. There is the beauty of the structureless gloom of gathering storms, beauty with terror of the milling maelstroms of the air, beauty edged with intolerable loneliness of the moon-bow flung on the fluffy, silver-flecked floor of cloud observed from peaks above the tree line. (p. 390)

Also, in *The Land of Journeys' Ending*, Austin depicts two important rivers that have significant meaning to the aborigines: the Rio Grande and Rio Colorado. Although they have different environments and take separate paths, they share some similar features. For example, they were both created by the special geographical factors of the arid Southwest and nourished the local people, animals, and plants. In addition, as a source of irrigation and water, these rivers also generated splendid civilizations that live alongside them. Thus, the Native Americans respect these rivers and even regard them as their holy mother.

The Rio Grande is not only the fifth-longest river in North America but the twentieth longest river in the world, forming a natural border between the state of Texas and Mexico. Although a large proportion of the river's basin is arid or semiarid, the Rio Grande receives snow water and torrents of rain from the slope of Culebra, and the waters cross rich agricultural regions as it flows toward the Gulf of Mexico. Along the upper river (called Rio Arriba), where there are no tall trees, the Grande flows through countless mountains and plateaus. One can even "read the weather in the distant mountains by the color of the Grande" (p. 174).

Austin also provides a brief introduction to the history of the Rio Grande pueblos. For example, the latter district of Rio Grande (called Rio Abaja) begins at Bernalillo. Numerous plants, such as aspens and rabbit-brush, flourish along this great river. Rich as it is, the Rio Abaja is filled with fertile flood and full of bean-culture and corn-culture which is created by the native pueblo clans. Even the conquistadors assimilated by adjusting to this culture. Described as a "history maker" (p. 202), the Rio Grande is considered to have recorded the historical conflicts between the Spanish pioneers and the Pueblenos. Its clear streams, swift but not dangerous, also provide a suitable environment for the growth of local animals: "Where the gorge recedes, rounding the Horse-shoe turn, beaver make their home, and far-blown water-fowl come up from the gulf to breed. Smoke-colored bighorn feed among the rainbow buttes" (p. 406).

In summary, the Native Americans do their utmost to protect and value the natural features that are local to them. Austin contends that these resources hold significant value for the local peoples, so they should be protected and cared for as a result. Similarly, she also values the local trees, animals, mountains, and rivers. Throughout her journey, she expresses the belief that the local people's sense of protection toward these local, natural beings should be praised.

Culture and diversity

Austin insists that the cultures based on bioregions (i.e., ones that adapted to the local conditions) should be preserved to attain cultural diversity. Furthermore, Austin eulogizes native people's commitment to preserving these bioregional cultures, including their mode of traditional agriculture, rites, ceremonies, vernacular language, and artistic traditions. As Heike Schaefer states, "to keep faith with the land in this sense, means to keep faith with our culturally and personally mediated experiences or embodied readings of the land" (2004, p. 37). The rich, colorful aboriginal cultures between the Rio Grande and the Rio Colorado also affect the cultural history of the American Southwest to some extent. The natives maintain cultural diversity and resist the dominant culture, which seeks to draw out as many people as possible to join an urban, upscale lifestyle, wiping out regional differences.

Austin proposes retaining traditional agriculture and explains that corn is one of the typical crops in Native American clans, regarded as a quickening agent for the local agriculture. In fact, the development of traditional agriculture in these clans began with the cultivation of corn, so it undoubtedly plays an important role in the development of local agriculture, especially during the Small-house period. Corn had been extensively planted since ancient times—regarded as the oldest cereal grain in the world by the native peoples—so it maintains an unshakable position as one of the main food staples among the native clans.

In the process of developing local traditional agriculture, Austin posits that corn has three significant merits. First, corn significantly contributed to local agriculture as the main food source for local clans

across several generations. Austin explains, "so long ago it was, that there has been time for corn to fossilize along with the fossil remains of man, in the shape of the short, roundish, pointed grain, close-packed ears, as the oldest cereal in the world" (p. 281). During the Pit-house period, corn planters were referred to as "People of the Seed," and it is undeniable that corn significantly impacted Pueblo agricultural culture. Furthermore, "every now and then, the archaeologist uncovers a wall cache of shelled corn, forgotten as long ago as the time an English king tended cakes in a cowherd's hut" (p. 78). In this culture, even the seed of the corn could be used as a reserve against the potentiality of a cropless year as well as for the tithing of a cacique.

Second, the corn has also enriched the spiritual life of the Pueblo clan, who celebrated the harvest in unique ways. For example, the ancient Pueblos used to create the drama of the corn and the figure of Six Corn Maidens. According to Austin, "long before it came into our Southwest, the corn had established itself as the friend and the familiar of man" (p. 282). With the arrival of corn, there were also rites, ceremonies, and festivals, involving the periods of planting seeds and harvest.

Third, corn accelerated the transformation of architectural processes. To protect their corn from pests and temperature fluctuations, the people of Papagueria thickened the mud walls that surrounded the crop, for example. Farther north, where heavier snows and longer periods of cold weather had rendered the jacal impracticable, pit-houses were constructed with cobbles around the walls and plastered with clay. Continuing along the line of stones slightly above ground level, the pit-house builder laid his beams flatly across, evolving the style toward a bonded, cemented wall (p. 65).

Austin praises the Native American's preservation of their traditional agriculture, especially corn planting: "Whether or not the Small-house period began with corn, its economic and social and religious life revolved around it; for any people that live by corn becomes bond-servant of all its ways. Corn is a town builder, a maker of policies, mother of inventions. Out of its necessities were drawn architecture, philosophical systems, and the material of drama" (p. 72). Since the local environment is suitable for corn cultivation, Austin proposes that it has played an important role in developing local people's traditional agriculture as well.

In various places, local people have performed different rites and ceremonies, having a deep affection for their festivals that relate to their agricultural practices. Austin describes the Papago's sahuaro harvest and the Christian festivals during Holy Week in New Mexico. By observing festivals and rituals among the Pueblo, Austin concludes that rites and ceremonies should be appropriate according to the local, natural environment. Native Americans are keen to foster and enhance bioregional cultures, and this desire to maintain their rites and ceremonies is eulogized by Austin. Like *The Land of Little Rain* and (to some extent) *Lost Borders*, *The Land of Journeys' Ending* recovers an authentic folklore heritage, including bioregional rites/ceremonies and indigenous beliefs that Austin encountered during her arduous trip through Arizona and New Mexico.

Rites that invoke the flourishing of life exist among the pueblo clans in New Mexico. When the rite begins, there is dancing and the pueblos wear wreaths and armlets of Douglas spruce, a symbol of life-everlasting. In addition, young trees are brought down by the heads of the clan from distant ranges. At sunrise, the children are already pattering on the terraces in front of the festival (p. 44). In the northern pueblos, they practice the feast of Poseyemo, which is approximately the same day that celebrates a Christian saint, whose festival is also near the autumnal equinox (p. 45). At the feast, "dancers hold

bright aspen boughs toward the rays of departing Poseyemo, the legend of whose journey south was very early assimilated to the sun-myth" (p. 45).

In another ritual, some pilgrims arrive on their knees as a sign of their enormous devotion and gratitude to Basilica of Guadalupe where the Lady Guadalupe is kept. People of all ages and from all regions of the country gather together both physically and spiritually, including numerous groups of dancers and musicians that come to offer their art to the Virgin. Although the Basilica of Guadalupe is where most of the rituals and celebrations take place on this special day, festivals erupt nationwide in honor of Mexico's Patron Saint.

In late June or early in July, a branch of the Papago begins to gather sahuaro as a response to the clan's new year. Ceremonial activity "begins with the ritualistic fermenting of the expressed juice of the first gathering" (p. 152). Then, the Papago sing and dance in the dark to celebrate the joyous occasion. They hold each other's "hands as they dance, and their ceremonial circle is against the sun" (p. 152). Afterward, the elderly men "sleep and sit at the ritualistic four quarters of the world under the direction of the Keeper of the Smoke" (p. 153). This activity aims to persuade the gods with song and admonish the people to "look for the shining house in the west where the black clouds are" (p. 153).

Besides celebrating the sahuaro harvest, the Papago also conduct a ceremonial race around the "salina" (p. 158) when they travel down to the sea to collect salt. They pray that the sea brings them many beneficial gifts: rain, health, and handsome wives. The neophytes are so devout that when they pray, they stand "knee-deep in the sacred sea" (p. 158), holding hands and "facing the morning" (p. 158). No matter how challenging it is, they endeavor to maintain their traditional rites and ceremonies because they believe that these practices will protect them from misfortune, bring them luck, and foster a bountiful harvest.

By staying in Santa Fe, New Mexico's capital, Austin can focus on describing the Christian rituals there, especially the Penitente crucifixions during Holy Week, which consist of whippings, fasting, gashing, and expiation via the maddening prick of a cactus thorn. All the Penitente crucifixions begin with Lent, which is a solemn observance in the liturgical year of many Christian denominations that lasts for approximately forty days leading up to Easter Sunday. The traditional purpose of Lent is the believer's preparation through prayer, penance, repentance, almsgiving, and self-denial. The Penitentes in New Mexico observe the funerals of their brothers on the first and second days of May to keep alive the memory of their Savior's suffering and death (p. 356).

The Christians have a strong penitential passion, which can be easily observed from the local whipping rites. Penitentes whip their bloodied backs during these rites to show their eternal reverence toward their Savior: "Intermittently in fives and threes … First over one shoulder and then over the other" (p. 357). It seems that the harder they whip, the more reverent they believe they are. On Holy Thursdays, the Penitentes gather together and make their way to the "Calvario" (p. 356), which is located at a low hill, or to neighboring moradas. Under the leadership of the chosen "Cristo" (p. 361) of the year, the procession sings hymns and prays along the way. The hymns are sung with pain, as whips, wet with blood, fall steadily, "followed by that most desolating sound: the slither of the crosses in the dust" (p. 362). After all these whipping rites and activities, the weary brothers begin to prepare for the play, which has faithful, realistic detail. The local Christians put in extreme effort to restore the historical characters: "The Roman centurion with his spear, the Jewish constabulary, the three Marys with their lanterns, the

sliders that died for the seamless robe" (p. 368). People in New Mexico have a strong spiritual frenzy toward Christian festivals and maintain a devout attitude when taking part in Holy Week's activities.

Austin becomes incredibly interested in these Christian festivals, straining her nerves to comprehend them and take part in the Penitente crucifixions. She depicts many of them in *The Land of Journeys' Ending*: the rites that invoke life, the feast of Poseyemo, the festival of Our Lady of Guadalupe, sahuaro harvest, and Christian rituals (e.g., Penitente crucifixions and Holy Thursdays). These rites and ceremonies are attentive to local conditions, and the people in the pueblo bioregion have a deep affection for their festivals, desiring to foster and enhance them.

In environmental writing, text and language are "so deeply connected to the specific dimensions of a particular landscape and climate that some of central claims may not be applicable to other parts of the world" (Garces, 2011, p. 260). Austin, for example, traveled from the warm, rainy North East to the arid, unfamiliar land between the Rio Colorado and the Rio Grande. Compared to the prosperous, comfortable North East, the Southwest was significantly wilder and more desolate. To foster effective communication with the local people, Austin utilizes a desert-adapted language to describe the region. Although she did not speak a desert language, in *The Land of Journeys' Ending,* she attempts to utilize a version of English that has more emphasis on the desert. Preferring a language that could adapt to suit the desert landscape, she sets an example for how to be attentive to local, natural conditions. According to Tom Lynch, "people migrate to new places, however, gaps open between language and place, for the more the new place differs from the place of origins, the more problematic will be the fit between word and world" (2008, p. 30). As a result, a more appropriate language necessarily originated from the arid country.

Austin also became incredibly intrigued with the various artistic endeavors of the Taos Native American clans, including their literature, local songs, and drama, which are all attentive to local, natural conditions. Since New Mexico was once occupied by Spanish conquistadores, the culture of the Taos was significantly influenced by Spanish culture, and their cultural prosperity continues to bear these traces. Austin writes,

> It was the century whose beginning marked the height of the Spanish novel in 'Don Quixote'; in which Velasquez set the high mark of Spanish painting and Juan de Herrera achieved the Escorial. In that siglo de, oro, Lope de Vega wrote his thousand comedies, and Pedro Calderon his religious plays. Lope de Rueda regenerated the Spanish theater, introducing music between the acts, and sometimes into the acts, by which door grand opera came through. (p. 318)

Moreover, this unique artistic tradition is the combination of Spanish culture and the harsh environment of Southwest America, making it compatible with the local conditions. Literature flourished among the Taos between the sixteenth and seventeenth centuries. As part of their recreational activities, literature also enriched their spiritual life to some extent: "the people took the same interest in literature that they took in bull-fights" (p. 318). However, local people's passion for literature is evident, as almost every Tao develops the habit of reading novels in their spare time: "Since at that time the passion for novel-reading had, in the mother country, become almost a disease" (p. 320).

Music is a widely adopted and valuable possession of the local people that is seen as an integral part of their aboriginal culture, reflecting a love for life. The art of singing among these Native Americans also drew Austin's attention during her journey, as they seemed to have been born with this talent and the ability to create songs. Austin writes, "This is a singing land. Any aboriginal can make a song for you out of the material his life provides" (p. 321). In these aboriginal clans, folk songs can be heard almost

anywhere nearby, and they also sing "ballads" (p. 321), "arias" (p. 321), and "hymns" (p. 323), which each have special meaning for different occasions. The heartfelt joy that is evoked by music gives people immense spiritual satisfaction in their life. Each person gains new insight, as they allow themselves to be immersed in music: "The young people dance to coplas composed for the occasion with all the air of improvisation, but doubtless long incubated in the poet's inner self, to be brought forth with premediated flourishes; young, simple couplets of compliment and lawful love" (p. 322). In New Mexico, the indigenous people sing songs during three important occasions: weddings, funerals, and *velorios*. For example, the forty-stanza song, "Advice to the newlywed," is likely to be sung at weddings. Meanwhile, the lyrics of the funeral chants and *velorio* chants are derived from "wellt-humbed books of almost indecipherable script" (p. 324). Austin explains that the tunes of the chants are irregularly varied: "Now it intones and hums in monkish monotones, or clears to pure Gregorian intervals, again it surprisingly turns off to recognizable phrases of Indian dance songs or wails like the alabados of the whipping processions of the Penitentes" (p. 324).

The local people are also particularly fond of plays, which enhance their spiritual richness. A native play has an irreplaceable position in the process of forming Taos artistic traditions. The manuscripts have been collected and passed down by memory. Through a series of local variations and adaptations, dramas have steadily become the primary genre. Although there are no professional directors or actors during the performance, the shepherd may be an important actor, for instance, as most locals merely appreciate the merriment that a drama performance evokes. It is no wonder, then, that the play, "*Los Pastores*," is one of the representative local dramas: "The properties are of the simplest, popular the artifices all those which with great solemnity have been heralded recently as new stage-craft; costumes symbolic rather than realistic, actors brought up through the audience" (p. 333). Other plays, like "*Los Comanchos*", the Kiss of *Nino Dios*, and "*Matachine*," are other annual plays that are popular among the locals.

All these cultural forms enhance the harmony within the community, as the locals try their best to preserve their cultural heritage. Austin was deeply attracted by the bioregional cultures that combined Native American and Spanish influences to successfully adapt to the local environment. Austin concentrates on describing the aboriginal cultures that live between the Rio Grande and Rio Colorado, reflecting how this cultural heritage was inherited from ancient peoples to be compatible with the local, natural conditions. To counter the homogenizing global culture, the locals adhere to indigenous culture, vernacular language, and regional customers, while remaining committed to the preservation of their local rites, ceremonies, language, and art that enrich their spiritual life. Austin praises the preservation of these local cultures in *The Land of Journeys' Ending*.

Community and sustainability

Austin advocates that the economic and political modes that are compatible with local, natural conditions should be preserved. These economic and political modes refer to two elements that maintain a community's sustainability. In other words, a self-efficient economy and politics that are adaptive to the local conditions are necessary for maintaining this stability. The economy of Southwest Native American clans relies on intertribal trade, which is undeveloped, causing native people to lead a simple material life. They are endowed with the capacity to trade for different daily-use items both within and between the clans. Undeniably, they are satisfied with their self-sufficient lifestyle. They obtain raw materials from places that are close to home, as they are fresher and healthier than transported food. As one of the central leaders of bioregionalism, Sale defines a bioregional economy: "A bioregional economy

would seek to maintain rather than exploit the natural world, accommodate to the environment rather than resist it; it would attempt to create conditions for a climax, a balance, for what some economists have recently taken to calling a steady state (2000, p. 4)". In the Rio Grande, people used to gather at a rendezvous below Socorro to prepare for trade, which entailed "the management of trade caravans, trail masters, arrieros, and armed escorts " (Austin, 2007, p. 200). Other traders came from afar, including "trappers with mule-load of skins" (p. 200), cibolkros with sacks of buffalo jerky; *haciendero*s exchanging bales of homespun blankets for stallions to improve their stock; miners with bowl-shaped ingots made of smelted sliver and government-stamped lumps of soft New Mexico gold; and pueblo traders with turquoise and osha stones, who would bring beaver-skins and Navajo serapes (p. 200). Austin writes,

> From the first that we hear of them, Navajo blankets were especially esteemed, though they knew no color then but natural black and white wool, dark blue of a forgotten dye, and red which the women pick out of the crimson lining of Spanish officers' cloaks and rewove, the demand for which made such a scarcity of officers that the Government bethought itself and made bayeta, as the crimson cloth was called, a regular article of trade. The conducta went armed and cautiously along the Jornada del Muerto. At the water-holes in the Organos Mountains, which the atajo must visit or die, they were quite certain to find Apaches in ambush, to see that they died horribly. Some weeks later, when the conducta returned with silk cutlery, pineapples and carved leather, high Spanish combs, and brazil-wood for dyes, it was all to be risked over again. There were also government supply-trains going up with gold coin to pay the official salaries and gold altar furnishings to content the missionaries. (p. 201)

The most famous center of intertribal trade is Chaco, where people from different bioregions, who have various needs, trade for a series of goods: salt, sea-shells, turquoise, and buffalo meat/hides. For example, the Zuni and Hopi clans often travel to Bonito and Chettro-Kettle in order to exchange turquoise "and salt for buffalo robes and hides" (p. 108) while the cliff towns of Mesa Verde bring eagle plums to "exchange for the many-colored feathers of the south" (p. 108).

In *The Land of Journeys' Ending,* the economy of the Native Americans was ultimately based on the principles of the natural world. However, they were far from deprived or impoverished. By adhering to this bioregional approach, they achieved sufficient economic health. At least to some degree, Austin promotes the maintenance of their local, self-sufficient trade, as opposed to the increasing dependence upon inter-regional and global trade. She holds that intertribal trade maintains the locals' self-sufficient economy without exploiting the natural world.

Austin created a detailed survey of the indigenous people's history, including their unique methods of organization, noting how no one attempts to impose upon them or establish a central source of power or sovereignty. Rather, they tend to live in separate, independent groups. Truly autonomous bioregions are likely to establish individual methods and political systems based on their clan's values, beliefs, standards, and customs that are oriented toward their bioregion.

During the Pit-house period, a *cacique* was the chief of individual Native American clans, and his main duty was to ensure the normal operations of daily life within the community. In the morning, the *cacique* would wake the village to participate in the morning tasks. The *cacique* of the Small-house people would keep watch from a boulder, but most of the time, rather than keeping an eye out for the enemy, the *cacique* would observe the game and corn. In addition, women had a relatively high position within the Small-house clans, a matriarchal society: "Not only was woman the food-divider, but the householder" (p. 73). The houses, which were built by the husbands, were considered the wives' ultimate possessions.

Different clans had different ways of protecting their sovereignty and maintaining independence from the Spanish colonists. One hundred years ago, Spanish pioneers came to the Rio Grande and posed a serious threat to the Native Americans. The conflicts between them and the Pueblenos significantly influenced the stable, peaceful lives of the people. Finally, the Pueblenos united and fought for the clans' independence and sovereignty, driving out the colonists and moving their towns to more secure positions, like mesas. Then, "the roving tribes of Apache and Navajo" (p. 194) joined in the chaos, while the Zuni barricaded themselves on Thunder Mountain and San Ildefonso "retreated to the top of Black Mesa" (p. 194). The conflicts between the Pueblenos and colonists made people realize the importance of peace and stability in maintaining a sustainable community.

In general, some politicians envision a perfect political system that would suit any country, but this is unrealistic in today's diverse world, as it would ultimately produce a vapid society. Instead, we must dream of a system that allows people, like the variety of those portrayed in *The Land of Journeys' Ending*, to demonstrate their personalities. Austin writes,

> But the uniqueness of the Pueblo contribution lies in its being, sole among the peoples of the cultural and economic interests. Here is the only organized group in which group-mindedness runs higher than the individual reach. This is the only society in the world in which culture exists as an expression of the whole, unaffected by schisms of class and caste, incapable of being rated in terms of power or property. (p. 263)

Austin believes that economic and political modes should be compatible with the local, natural conditions, and she advocates for a sustainable community. With the help of a local, self-sufficient economy and political modes that are adaptive to local conditions, Pueblo people are able to live comfortably. To maintain a sustainable, biotic community and meet their economic and political needs within their local area, the native people of the American Southwest try their best to break the conflict between wilderness and nature by taking measures to adhere to their local conditions when dealing with problems that arise. Despite their imperfect political systems and undeveloped economy, indigenous people live together equally and harmoniously.

Conclusion

By examining *The Land of Journeys' Ending* in light of bioregionalism, one may observe Austin's love for nature and her perspective regarding how to handle the relationship between humans and nature, which entails being dialectical as well as adaptive to local conditions. In Austin's opinion, instead of being in opposition, humans and nature should be intricately connected and even penetrate each other. She values the natural beings of the indigenous people's bioregion and appreciates the preservation of the people's bioregional culture. Austin proposes that humans should live within a certain area and learn about it in-depth to fully understand and experience it, including its nature, culture, economy, and politics. The material life of the residents is plain and simple, while their spiritual life is abundant. Materiality and spirituality are intimately connected in this sense.

Due to Austin's intense interest in bioregion-based cultures, she promotes their preservation in her work, especially those of the aborigines between the Rio Grande and Rio Colorado, who are also committed to this cause. In doing so, they maintain their cultural diversity and resist the dominant culture. Austin also upholds that the economic and political modes of a community should be compatible with local natural conditions, advocating for sustainability. Austin describes how natives utilize local materials as much as possible. Economically, intertribal trade plays an important role in improving indigenous people's economy. Meanwhile, the aim of bioregional politics is to maintain the sovereignty

and stability of a bioregion, and although the political system is imperfect and their economic foundation undeveloped, local Native Americans in the Southwest live a simple, harmonious life, attuned to the rhythms of the land. They have created an ecologically informed and sustainable society, which is the ultimate goal of bioregionalism.

Austin argues that environmental problems should be solved from the perspective of bioregionalism. Although building this ideal relationship between nature and humans has a long way to go, she developed a bioregional consciousness by depicting Native American life in her work. These bioregional concepts in her work have significant implications when it comes to China's current efforts to promote ecological progress. Austin's stories involving a sense of place bring us closer to our neighbors and to resolving essential environmental challenges that are continually increasing in severity. Without learning how to listen to these stories and how to tell our stories more effectively, it is unlikely that we can evoke a caring attitude toward other places across the world. Austin's work is an important step toward sustainability because it enhances our ability to understand and appreciate the stories of different bioregions.

References

Austin, M. H. (2007). *The land of journey's ending*. Santa Fe: Sunstone Press.

Buell, L. (2005). *The future of environmental criticism: environmental crisis and literary imagination*. Oxford: Blackwell Publishing.

Champion, L. (2000). *American women writers, 1900-1945: a bio-bibliographical critical sourcebook*. London: Greenwood Press.

Garces, V. C. (2011). "Ecocriticism and translation." *Odisea*, 12,pp. 257-272.

Klimasmith, B. (2004). "Naturist as Tourist: Mary Austin's "Automobile Eye View" in *The Land of Journey's Ending*." Western American Literature, Volume 39, Number 1, pp. 54-78.

Lanigan, E. F. (1989). *Mary Austin: song of a maverick*. New Heaven: Yale University Press.

Lynch, T. (2008). *Xerophilia: ecocritical explorations in Southwestern literature*. Lubbock: Texas Tech University Press.

Norwood, V. (1993). *Made from this earth: American women and nature*. Chapel Hill and London: The University of Carolina Press.

Petterson, J. (2008). "Wrestling with "half gods": Biblical Discourse in Mary Austin's *The Ford*." *Christianity and Literature*, Vol. 67 (4), pp. 653-668.

Sale, K. (2000). *Dwellers in the land: the bioregional vision*. Athens: The University of Georgia Press.

Schaefer, H. (2004). *Mary Austin's regionalism: reflections on gender, genre, and geography*. Charlottesville and London: University of Virginia Press.

Stineman, E. F. L. (1987). "Mary Hunter Austin: an American woman of letters." Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy, Faculty of the Graduate School, Yale University.

Thayer Jr., R. B. (2003). *Life place: bioregioal thought and practice*. California: University of California Press.

Warren, J .P. (2014). *The road to the spring: collected poems of Mary Austin*. New York: Syracuse University Press.

68- Unravelling the beliefs and practices of EFL teachers related to corrective feedback in Turkey

Zehra ÇOBAN[1]

Banu İNAN KARAGÜL[2]

APA: Çoban, Z.; İnan Karagül, B. (2021). Unravelling the beliefs and practices of EFL teachers related to corrective feedback in Turkey. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1103-1119. DOI: 10.29000/rumelide.1037126.

Abstract

Recent studies in Second Language Acquisition (SLA) have shown that there is an apparent relationship between teachers' beliefs and their classroom practices of oral corrective feedback in second language teaching. Even though many experimental and classroom studies show that it is beneficial for second language acquisition, relatively little research has explored the relationship between beliefs and practices of teachers in terms of oral corrective feedback. This descriptive study aims to examine the relationship between teachers' stated beliefs and their practices about oral corrective feedback in classrooms in a Turkish EFL setting. The data were collected through classroom observations of ten EFL teachers working at a preparatory language school of a privately funded university in Turkey, semi-structured interviews and scenario-based error correction simulation. The results showed that most of the teachers have an awareness of oral corrective feedback and believe that it is useful for students when provided appropriately to avoid touching learners' affective states negatively. Recasts were observed as the most frequently employed feedback type because of its implicit nature, even though most of the instructors reported elicitation as the most effective corrective feedback strategy. In this respect, the results revealed inconsistencies between teachers' stated beliefs and their actual practices about oral corrective feedback; that is, the types of errors corrected in the classroom also showed deviation from the teachers' stated beliefs.

Keywords: Corrective feedback, EFL, learner errors, teacher beliefs

Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin düzeltici geri bildirimle ilgili inanç ve uygulamalarının belirlenmesi

Öz

İkinci Dil Edinimi (İDE) ile ilgili yapılan son çalışmalar, öğretmenlerin inançları ile ikinci dil öğretiminde sözlü düzeltici geribildirim sınıf uygulamaları arasında belirgin bir ilişki olduğunu göstermiştir. Her ne kadar birçok deneysel ve sınıf çalışması düzeltici geri bildirimin ikinci dil edinimi için faydalarını gösterse de, buna oranla çok az araştırma öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasındaki sözlü düzeltici geri bildirim açısından ilişkisini incelemiştir. Bu betimsel çalışma, anadilin Türkçe olduğu bir ortamda Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi sınıflarında öğretmenlerin sözlü düzeltici geri bildirimle ilgili ifade ettikleri inançları ve sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Veriler, Türkiye'de bir vakıf üniversitesinde çalışan on İngilizce

[1] Öğr. Gör., Gebze Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü (Kocaeli, Türkiye), zehra.cobann@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6055-9389 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1037126]

[2] Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi (Kocaeli, Türkiye), banu_inan@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-8672-1383

öğretmeninin ders gözlemleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve senaryo tabanlı hata düzeltme simülasyonu yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin çoğunun sözlü düzeltici geri bildirim farkındalığına sahip olduğunu ve öğrencilerin duygusal durumlarını olumsuz etkilemekten kaçınmak için uygun bir şekilde verildiği zaman öğrenciler için yararlı olduğuna inandıklarını göstermiştir. Eğitmenlerin çoğu, en etkili düzeltici geri bildirim stratejisi olarak ortaya çıkarmayı (Elicitation) belirtmiş olsa da, örtük doğası nedeniyle en sık kullanılan geri bildirim türü olarak yeniden düzenleme (Recast) gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, sonuçlar öğretmenlerin sözlü düzeltici dönütle ilgili ifade ettikleri inançları ile gerçek uygulamaları arasında tutarsızlıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sınıfta düzeltilen hata türleri de öğretmenlerin belirtilen inançlarından sapma göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Düzeltici dönüt, İngilizce, öğrenci hataları, öğretmen inançları

Introduction

In the last 25 years, there has been a substantial increase in the number of studies focusing on language teacher cognition. Borg (2006) defines teacher cognition as a complex construct consisting of knowledge, beliefs and thoughts held by language teachers based on their actions and instructional decisions. The relationship between teachers' beliefs and actual classroom practices has been investigated in some studies examining different aspects of a second/foreign language; namely, writing (Gaitas& Martins, 2014; Hsiang et al., 2020), reading (Kuzborska, 2011), grammar (Uysal&Bardakçı, 2014), pronunciation (Bai & Yuan, 2018), and vocabulary (Mardali et al., 2019). The findings reported in these studies and many others has led to both congruence and incongruence between what teachers believe and what they actually do in the classroom and the reasons underlying these similarities and differences. Since teacher beliefs are considered to shape their thoughts (Baştürkmen et al., 2004) and their instructional decisions (Richards, 1998), their investigation to get a better understanding of what is happening in the classroom bears importance. However, as suggested by Kurbanyiova&Ferlok (2015), what is illustrated in the mainstream language teacher cognition research generally is under the influence of the cognitivist paradigm, it therefore gives a limited 'epistemological landscape' for understanding the concept of teacher cognition (p.436). What is proposed related to language teacher cognition research is to analyze it within its own ecological setting. In this sense, discourse analytic, narrative and ethnographic approaches are mostly recommended to address the link between beliefs and actual practices (Kurbaniova&Ferlok, 2015). Within this context, analysis of classroom discourse and the reflections of language teachers' beliefs on their interactional behavior require a better understanding. With this idea in mind, EFL teachers' oral corrective feedback practices, an important aspect of teachers' classroom interactional behavior, have been investigated extensively in a variety of different contexts and those studies (Kamiya, 2016; Ölmezer-Öztürk, 2019; Roothoft, 2014) have led to different results.

Corrective Feedback

Corrective feedback (CF henceforth) refers to utterances which indicate that the learner's output is erroneous in some way (Nassaji&Kartchava, 2017). It is acknowledged that CF is an important part of L2 teaching practice, whether learner errors should be corrected, ways of correcting them, timing of error correction, who should correct them and which types should be corrected have led to controversies (Hendrikson, 1978). In the observational studies, corrective feedback moves were classified into

different types. Lyster&Ranta (1997), which is among the most frequently cited studies, initially classified CF moves into six categories. These categories and the examples are given in Table 1 below:

Table 1: Corrective feedback types

Corrective Feedback Types	Definitions (Lyster&Ranta, 1997; Spada&Fröchlich; 1995)	Examples (from our own data)
Explicit Correction	The teacher explicitly provides the correct form and clearly says that what the student said is incorrect (Lyster&Ranta, 1997)	T: Who is she talking to? S: policeman. T: Don't say policeman. It is Police officer, police officer.
Recasts	The teacher reformulates the learner's utterance either partially or fully without the error. (Lyster&Ranta, 1997)	S: They didn't success at school. T: They didn't succeed at school.
Clarification request	They indicate to students either that their utterance has been misunderstood by the teacher or that the utterance is ill-formed in some way and that a repetition or a reformulation is required (Spada&Fröhlich, 1995, p.25).	T: You can talk about what you remember, what you have written, before we move to the next part. Anything? S: We will be expert if we do something for twenty-four hour a week. T: Sorry, what did you say? S: twenty-four hours a week.
Metalinguistic feedback	They include teacher's comments, information or questions related to the correctness of the students' utterance, but they do not explicitly provide the correct form.	T: Is it well-paid or badly-paid? S: middle T: You need to use a preposition before it. S: in the middle. It depends on where you work and it depends on your experience.
Elicitation	The teacher directly elicits the correct form from the student using at least three methods, such as eliciting completion of their own utterance, using questions to elicit correct forms or occasionally asking students to reformulate their utterance (Lyster&Ranta, 1997, p. 48).	S: Puzzle is developing our brain. T: Puzzles … our brain! S: Puzzles develop our brain. T: Yes, they develop our brain.
Repetition	The teacher repeats, in isolation, students' erroneous utterance. "In most cases, teachers adjust their intonation so as to highlight the error (Lyster&Ranta, 1997, p. 48)."	S: When you go to Starbucks, it is good thing because you see lots of culture people. T: culture people? S: from different cultures, different types of people.

However, afterwards, they created two broader categories; namely, prompts and reformulations (Ranta&Lyster, 2007). On the other hand, in a more recent publication, Ellis (2012) put forward a different categorization of CF strategies as shown in Table 2 below:

Table 2:Ellis's (2012) Corrective Feedback Types

	Implicit	Explicit
Input providing	Recasts	Explicit correction
Output prompting	Repetitions	Metalinguistic comments
	Clarification requests	Elicitation

In this classification, 'input-providing' CF strategies 'provide learners with the correct target form' and 'output-prompting' CF strategies, on the other hand, 'push learners to self-correct their own errors' (p.265). He also stated that these strategies are not always used in isolation; in fact, in most cases, what teachers do is using multiple strategies in order to correct an error. Despite these recent modifications, the most frequently cited and the most comprehensive categorization by Lyster&Ranta (1997) was taken as the reference point in this study.

The important connection between teacher beliefs and practices has already been revealed (Borg, 2011). When it comes to teachers' beliefs and practices of oral corrective feedback, the studies generally led to mixed results. While some of the studies found consistencies (Jensen, 2001; Kamiya, 2016), some others revealed differences between teacher beliefs and practices (Baştürkmen et al., 2004; Roothooft, 2014). For instance, Kamiya (2016), investigated the beliefs and practices of four ESL teachers at an intensive language program and found that the participant teachers' beliefs and practices are consistent. These teachers stated that their preferred form of corrective feedback was recast and in their actual practice, they mainly used this strategy to correct student errors. On the other hand, Roothooft (2014) included ten Spanish adult EFL teachers in her study and she observed differences between the types of corrective feedback they found helpful and the corrective feedback they used in the classroom was different from each other.

When it comes to the studies in the context of Turkey, there are very few studies focusing on the relationship between EFL teachers' beliefs and practices of OCF (Ölmezer-Öztürk, 2019; Özmen & Aydın, 2015). Ölmezer-Öztürk (2019) investigated the relationship between the EFL teachers working in the preparatory program of a university and found out individual variation among the participant teachers despite the fact that they were using the same material. Furthermore, her study revealed consistency between their beliefs and practices in terms of the amount of OCF they provide, but it is not the case for the timing and the type of OCF. On the other hand, Özmen & Aydın (2015) included pre-service EFL teachers as their study participants and found out differences between their error correction practices depending upon language proficiency, language components and task type despite the similarities between their conceptualizations of teaching. The necessity of gathering more data about teachers' beliefs and practices was indicated if we intend to see the impact of L2 research on actual practice and the training of teachers (Roothooft, 2014). In this sense, it is believed that this study will contribute to the related literature, which is sparse in the Turkish EFL context.

Method

The context of the study

This study was conducted in the English preparatory program of a foundation university in the spring semester of 2018-2019 academic year in Turkey. It is a classroom-based study, which, as Spada and Lightbown (2009) stated, makes a better understanding of classroom interaction possible in a context where the teacher is the sole speaker interacting with the students in a classroom environment. In this study context, the students who enroll in an undergraduate program, in which English is partly or wholly the medium of instruction, are first supposed to take Foreign Language Proficiency Exam (Exemption Exam) after which they either attend the preparatory program or attend the departmental courses in their faculties depending on their exam performance. The aim of the program is to equip students with a basic level of English proficiency and to assist students to develop their reading, writing, listening and speaking skills, and grammar. Therefore, students have a strong reason to improve their English language skills because their future academic success will depend on their efforts during this preparatory year.

Research questions

1. What are the English language teachers' beliefs and practicesabout oral corrective feedback?

2. To what extent there is congruence or incongruence between their beliefs and practices?

Participants

The participants of this study include ten Turkish EFL teachers teaching in the preparatory program of a privately funded university in Turkey. During the preparatory year, students improve their English proficiency as the medium of instruction is either partially or fully English depending on the department. Two of them were males and eight of them were females. The participants have teaching experience ranging between 5 and 20 years. All of them hold an English language-related bachelor's degree. Six of the teachers have more than ten years of experience, and four have 5-10 years of experience. The teachers were selected on the basis of their schedule and availability. The ten teachers were given Pseudonyms T1 to T10 and the details related to the participants are given in Table3 below.

Table 3:Demographic information about the participants

Teacher (Pseudonyms)	Experience	Degree	Field of study
T1	Over 10 years	BA	ELL
T2	Over 10 years	MA	ELT
T3	5-10 years	BA	EL
T4	5-10 years	BA	ELT
T5	5-10 years	BA	ELL
T6	Over 10 years	PhD	ELL
T7	Over 10 years	MA	ELT
T8	5-10 years	MA	ACL
T9	Over 10 years	MA	ELT
T10	Over 10 years	BA	ELL

As shown in Table 3 above, the participants include EFL teachers having experience either between 5 to 10 years (less experienced) or over 10 years (experienced). 4 of the participants belong to the 'less experienced' teacher category and 6 of them belong to the 'experienced' teacher category.

Data collection

Initially, the researchers got all the students' and the participant teachers' consent to collect data and use it for this study. Afterwards, ethical approval was obtained from one of the state universities in Marmara Region, Turkey (Date: 9/7/2020, number: 44811/13). As the researchers aimed to investigate the relationship between teachers' stated beliefs and practices about oral corrective feedback, different data collection techniques; namely, non-participant observation, class audio-recordings, semi-structured interviews and scenario-based error correction with the participant instructors were utilized. In order to identify the teachers' beliefs thoroughly, the framing questions proposed by Hendrickson (1978) have been borrowed as interview questions because his study is one of the first comprehensive studies on error correction.The observations were planned depending on the availability of the teachers and the researcher. All the classes in which observations were carried out were chosen in line with the aims of the study. The main focus of the observed classes was two language skills; namely, listening and speaking, which generally include interaction between students and teachers. Each class contained many different activities, such as classroom discussions, dialogues, etc. So that different types of oral corrective feedback occurred and utilizied for the analysis. The oral interaction was formed in accordance with the course book followed and on semi-structured speaking activities.

Procedure

The class observations constitute the first stage of the process. Ten Turkish EFL teachers participated in the study. We observed each teacher 2 class hours on two occasions, a total of 180 minutes each. The total duration of the observations was 1800 minutes, which comprises 30 hours. The number of students in the classes observed was between 6 and 21. Classroom interaction in the observed classes was performed by following the topic and themes in the coursebook used by the course instructors. During the observations, the researcher was present in the classroom as an observer and audio-recorded the entire process. The researcher took field related notes, as the lessons were being audio-recorded. The participant teachers were not informed about the focus of the study in view that it might affect teachers' treatment of errors. Instead, they were just told that the interaction between the teacher and the students and peers was the focus of the researcher.

Data analysis

After observations were completed, the researchers transcribed the recordings verbatim in order to identify oral corrective feedback (OCF) types, characteristics of OCF provided and learner error types. Content analysis (Neuendorf, 2002) was employed in order to analyze the recordings and to identify teachers' oral feedback performances. This methodology is similar to the one adopted in previous studies of OCF, such as Lyster and Ranta (1997), Panova and Lyster (2002) and Lyster (2004). The researchers calculated the number of spoken errors and the percentage of errors corrected by the teachers. Errors were categorized into three groups; namely, grammar, vocabulary, and pronunciation. Allwright and Bailey's (1991) definition of errors, "the utterances differ from native-speaker norms" (p.86) and "teacher signal as needing improvement," (p.86) was used to identify student errors and teacher feedback. We coded CF episodes in accordance with Lyster and Ranta's (1997) taxonomy of OCF types and analyzed them in the light of Hendrickson (1978). Interrater reliability analysis was conducted for OCF patterns in the classroom conversations. An external rater was invited to analyze a randomly selected proportion of the whole data (50%). She was informed about the study's objectives and the taxonomy of the OCF types by Lyster and Ranta (1997). After that, interrater reliability was calculated and it was found to be 99% for error types and 98% for OCF types.

After the observation data was collected and analyzed, a semi-structured interview was scheduled with each participating teacher. Prior to the interviews, the teachers were provided with an information sheet including a general outline of OCF types set by Lyster and Ranta (1997). Ten EFL instructors took part in the interview and the questions in the interview focused on their beliefs about OCF in line with Hendrickson's (1978) five questions and six particular types of feedback introduced by Lyster and Ranta (1997). The interviews were recorded and analyzed qualitatively to identify both the common themes and the differences between the teachers' stated beliefs and their actual classroom practices. In order to support the findings of the other data collection tools, scenario-based error correction was also conducted. The participant teachers were given a paper including student generated errors and their correction scenarios designed based on Lyster and Ranta's (1997) taxonomy. Afterwards, the teachers were asked whether they would correct the errors or not, if they did, which scenario they would choose (see Appendix). The diversity of the methods of data collection in this study is believed to ensure the validity and reliability of the data gathered as research generates higher quality when more than one method is utilized (Patton, 2002).

Results

The first research question in this study sought to find out the participant teachers' beliefs and practices about OCF. Some prepared scenarios were given to the participants and they were asked to evaluate the scenarios. First of all, the participant teachers' beliefs and practices related to whether learner errors should be corrected or not were investigated.When we analyze the answers given by the teachers to the questions in the interview, almost all teachers have the same opinion that corrective feedback is useful and it is effective if delivered in the right way. The participating teachers expressed their views on the level of effectiveness of oral corrective feedback, highlighting a few key points. For instance, two of the participant teachers suggested that *"it should be given thoughtfully and appropriately not to de-motivate students. Unless corrected by the teacher, some errors would recur, and students would feel that they have made no errors while speaking. However, if the errors are some minor ones, they could be ignored in order not to de-motivate students.*" Another teacher stated that because repeated errors may lead to learning very fast and easily, correction of them is an inevitable attitude for teachers to avoid instilling them in learners.

With regard to teachers' classroom practices, 61% of erroneous statements were corrected and 39% were not, which may be due to a widespread belief by many of the participants that overcorrection can cause negative emotional reactions and low self-esteem and inhibition. However, in scenario-based practices, teachers preferred to correct 84 % of the incorrect statements in the cued response scenarios and left 16 percent untreated. All teachers preferred to correct more than half of the mistakes. Secondly, the participant teachers' beliefs and practices about the ways of correcting learner errors were investigated. The participant teachers' comments on the most appropriate type of corrective feedback vary. Figure 1 below shows the percentages of the participant teachers' beliefs about the type of OCF that should be used to correct student errors:

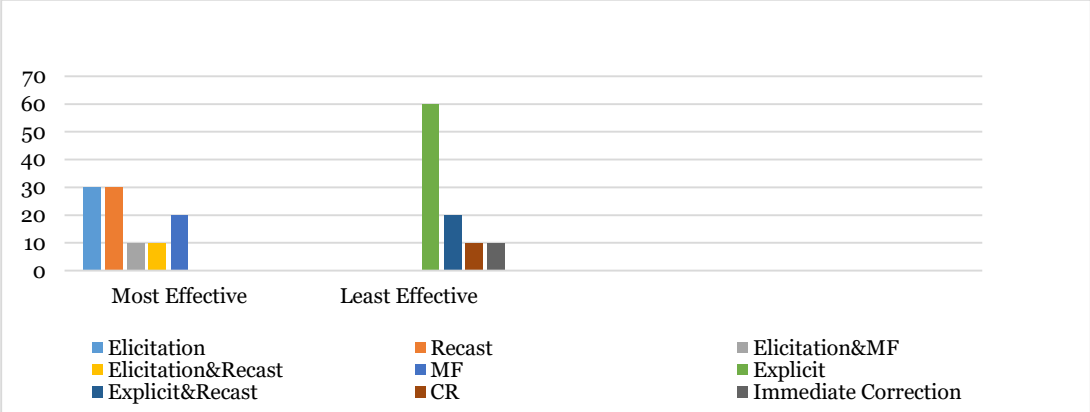


Figure 1: Teachers' Beliefs of the most and the Least Effective Corrective Feedback Types

As shown in Figure 1, in the answers given by the teachers to the question about the techniques they find the least or most effective, it can be seen that 30% of the teachers believe that eliciting itself is the most effective type of corrective feedback. 10% of teachers agreed that both elicitation and metalinguistic feedback are the most effective methods. Likewise, some other teachers stated that recast and elicitation together were the most effective types (10%). It seems that half of the teachers believe that Recast is the most effective corrective feedback type, either together with other types of CF or alone. 30 percent of the participant teachers favored Recast alone over the other types. 20% of teachers stated that metalinguistic

feedback is the most useful one.There is more consensus on the least helpful type of corrective feedback. While 60% of participants stated that explicit corrections have the least impact, 10% reported the clarification request as the least instrumental corrective feedback method. Twenty percent cited explicit treatments and recasts as the least effective combination. Only one instructor rated clarification request as the least useful type and said, *"It is like saying "Sorry, what you have just said was total nonsense so can you come again? I think learners will feel discouraged if they are made to repeat the same sentence with "better" equivalents."* One other participant teacher stated that *"Explicit correction and recasts are not very useful since they give the correct answer to the students without making them think about their mistake."* Another instructor meant explicit correction as his/her unfavorable correction type saying *"Don't give the answer immediately. Explain the source of the problems."*Based on his/her statement, it can be concluded that explicit corrections and recasts are minimal; metalinguistic feedback is the most effective type of corrective feedback. Another teacher stated that instant correction is not helpful for students, not mentioning any OCF type of Lyster&Ranta's (1997) taxonomy. Due to their instant nature, it can be inferred that (s)he may have implied explicit correction or recasts.To be able to get a deeper understanding of the teacher beliefs, their comments on the prepared scenarios were also taken into consideration. The findings related to these scenarios are given in Figure 2 below:

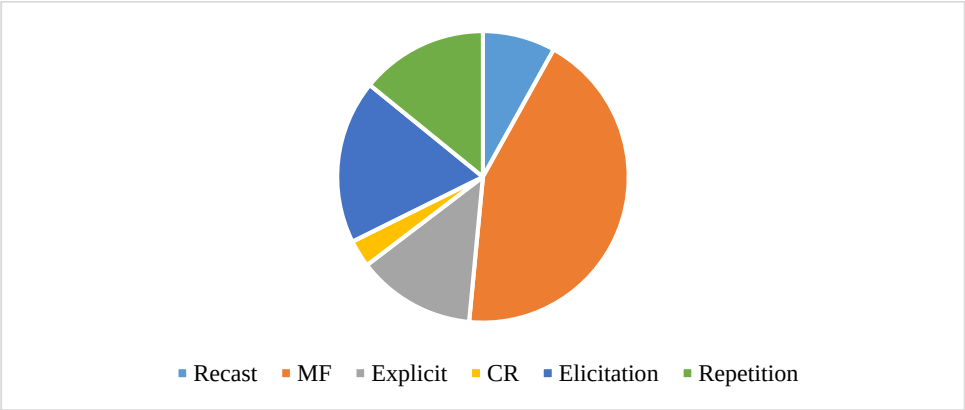


Figure 2: Distribution of Teachers' Provision of OCF Types for Scenario-based Errors

Regarding the distribution of corrective feedback preferences stated by the teachers to the three types of errors in the scenario-based handouts, as seen in Figure 2 the general preferences expressed by the teachers for correcting errors. They are metalinguistic feedback (43%), elicitation (18%), repetition (14%), explicit correction (13%), recasts (8%) and clarification requests (3%).As shown, metalinguistic feedback (43%) was the most preferred type, among the others with a significant proportion.

Afterwards, what type of errors should be corrected was also taken into consideration. When teachers were asked what types of errors they would prefer to correct, such as grammar, pronunciation, or vocabulary, their answers varied. That is, 50 percent of the participants reported that they give equal importance to all of them to correct when required. Twenty percent of them prioritized vocabulary errors mentioning, "*I give OCF more on vocabulary and then pronunciation because grammar errors are not an obstacle of being understood. For example, 'She go cinema yesterday'. Everyone understands what the speaker means in this example. In pronunciation, the obstacle may cause much more trouble."* Out of ten instructors, only one said that she would she would prioritize grammar errors. We also investigated their beliefs related to the types of errors to be corrected through scenarios and the results are given in Table 4 below:

Table 4: Distribution of Corrected and Ignored Error Types in Scenario-based Error Correction Handout

Types of Errors	Corrected (%)	Ignored (%)
Grammar	63	37
Pronunciation	93	7
Vocabulary	97	3

However, the teachers' most preferred error type to correct was vocabulary errors (97%) in scenario-based error correction sheet, followed by pronunciation (93%) and grammar errors (63%) (see Table 4).

Table 5: Distribution of Corrected and Ignored Error Types

Types of Errors	Errors no	Corrected no	Corrected %	Ignored no	Ignored %
Grammar	110	56	51%	54	49%
Pronunciation	80	52	65%	28	35%
Vocabulary	35	29	83%	6	17%
Total	225	137	61%	88	39%

As seen in Table 5, lexical errors were the type that students made the least during the class observations taking up 16 %. It seems that while they had the least ignorance rate among the three types, they came first in errors corrected with the highest percentage (83%) of treatment. The results appear to indicate that the teachers' classroom practices tend to be in agreement with their performance in the scenario-based error correction phase. However, this is not the case with their stated beliefs. 70 percent of the teachers were likely to treat all the lexical errors, which, as mentioned above, were the least common type of error in six teacher classes and the second most common error type in two teacher classes. On the other hand, , grammar errors formed 49 percent of all the errors made in the class. Corrected and uncorrected errors were very close in grammatical ones (51 and 49%, respectively). The reason why almost half of grammatical errors were not corrected may be that the observed lessons were all listening and speaking skill lessons, which means that the target of the lessons was not grammar. Pronunciation was the second most common type of error comprising 36 percent of the errors and also it was the second type of error corrected and ignored accordingly. All in all, the observed consistency exists between the participating teachers' scenario-based error correction and their actual practices rather than their beliefs.

Discussion

This study aimed to identify the oral corrective feedback beliefs and practices of EFL teachers and to unravel the (in)congruence between their beliefs and practices of OCF. Related to whether or not to supply corrective feedback, all participating instructors agreed that OCF has a positive impact on L2 teaching and learning, especially when provided in appropriately. In line with this, several teachers observed explained that continuous and explicit feedback has an adverse effect on learners' affective condition and motivation, citing its benefits as long as it does not lead discouragement or demotivation of students. It may also cause communication breakdown. This idea is consistent with Krashen (1982) and Truscott's (1999), who are against correcting students' spoken errors. Truscott (1999) suggested that correcting students' grammatical errors by means of oral corrective feedback distracts their attention from the communicative activity. Likewise, Roothooft (2014) suggested that correcting learners during speaking may hinder the flow of communication. In this context, more empirical studies

are required to explore the effectiveness of correcting communicative tasks during and after the activity. The findings of this research also show consistency with a number of studies that are against overcorrection of students' mistakes (Edge, 1989; Jean & Simard, 2011; Ur, 1996). For instance, in Jean and Simard (2011), the teachers were in agreement on correcting mistakes that only stop the flow of communication, so as not to reduce students' confidence. Concerning the benefits of OCF for language acquisition, their beliefs about OCF were also consistent with most of the research claiming that CF promotes students' interaction skills (Bruton 2010; Lyster et al., 1999; Nassaji 2009). The reasons why the teachers believed the negative effects of overcorrection and strongly sıpported the appropriate provision of OCF types overlap with the results of some studies (Kaivanpanah et al., 2015).

Regarding whether or not to correct students' errors, all teachers agreed that students should be given feedback in the classroom for their incorrect utterances. In this context, this study is in line with Gurzynski-Weiss (2010) and Rahimi and Zhang (2015). The findings of Rahimi and Zhang's (2015) research showed that most experienced teachers and novice teachers agreed on correcting students' mistakes in communicative activities. As to the teachers in Gurzynski-Weiss's (2010) study, both native and non-native speaker teachers believed that students should be provided corrective feedback considering the linguistic target of the class.

Concerning OCF types, the majority of teachers in this study tended to be in agreement with the effectiveness of output-prompting types of feedback (mostly elicitation and metalinguistic feedback with elicitation together). This is consistent with previous research that found that prompts function better than recasts (Ammar &Spada, 2006; Lyster, 2004). This study also shows consistency with Yoshida's (2010), which the researcher concluded that from a pedagogical point of view, elicitation strategies are more preferred since students are more engaged in the linguistic target (Ammar &Spada, 2006; Lyster, 2004); Nassaji 2007; Yang &Lyster, 2010). Egi (2007) also stated that students have tendency to notice explicit strategies better than the others. However, a small number of teachers believed that the most effective type of OCF is recasts. They were consistent with a few researchers in their beliefs (Doughty, 2001; Long, 2006) reporting the effectiveness of recasts, but inconsistent with some others (Lyster, 1998; Lyster&Ranta, 1997; Panova&Lyster, 2002). They claimed that recasts are not useful for language development because they do not produce uptake or repair.

With regard to the errors to be corrected, the teachers first reported their error type preference to correct or not to correct in general. They argued that teachers should correct the errors that create ambiguity and negatively affect linguistic purpose. However, they argued that teachers should not address mistakes that do not hinder fluency or the flow of communication. In this sense, while only a very small percentage of teachers prefer to correct errors related to the focus of the lesson, a higher approval rate (almost half of FSL teachers and slightly more than half of EFL teachers) was reported in the study by Jean and Simard (2011). Likewise, Burt (1975) suggested that teachers focus on the errors that affect the whole sentence structure and are believed to cause deterioration in communication. Consistent with the results of this recent study on students' affective states, Agudo (2014) found that more than half of the teachers surveyed preferred to address only a few errors so as not to deter students. Regarding the errors that disrupt the flow of communication, most of the teachers in the present study agreed to correct such errors. This finding contradicts Schulz (1996) with which only a small number of foreign language teachers agreed. On the other hand, this study is in good agreement with the study by Jean and Simard (2011) that more than half of FSL teachers and nearly two-thirds of ESL teachers prefer to correct errors that lead to communication disorders. This present study is also consistent with the one by Bell (2005). In both studies, only a small proportion (almost one-fifth) of teachers felt that most errors should be

corrected, but most teachers felt that some types of errors should be left uncorrected. In Agudo (2014), just over a third of teachers surveyed favored correcting all grammatical errors, while the proportion of teachers in the current study favoring correcting all grammatical errors was very low (one tenth).

Relevant to the relationship between teachers' beliefs about whether to provide OCF or not and their OCF practices, participating teachers resisted providing OCF in order not to hinder communication during communicative activities. In this context, this study is compatible with many studies in terms of belief-practice agreement (Bastürkmen et al., 2004; Bohlke, 2014; Dilans, 2015; Roothooft, 2014). For example, similarly, in Bohlke's (2014) study, teachers stated that they objected to correcting students' incorrect utterances during communicative activities. However, they provided correction during speaking activities in their classroom practices. Likewise, Baştürkmen et al., (2004) stated that there is an inconsistency between the beliefs expressed by the teachers and their actual classroom practices. In their study, although all of them believed that students should not be corrected during speaking performance, they frequently provided it. They stated that the unplanned nature of the feedback led to this. In the interviews, the researchers concluded that the teachers responded to the interview questions based on their theoretical knowledge. But when faced with real classroom situations, the teachers unconsciously applied to their practical experience with language teaching. The current study is also in line with Roothooft's (2014) research, which investigated the relationship between teachers' beliefs about oral corrective feedback and their practices. Teachers' beliefs of OCF often did not coincide with their classroom practice. Roothooft (2014) commented that teachers were not always aware of the frequency and the types of feedback they used to correct their students' errors. The nature of OCF may explain why the amount of OCF in the classroom practices significantly exceeded the amount anticipated by the teachers. In the same way, Dilans' (2015) research showed that there was inconsistency between teachers' perceptions and practices towards OCF. The findings from classroom observations were different from the results of the survey results in that recasts took up an overwhelming percentage of CF episodes, followed by explicit correction and elicitation, at the same rate.

In this study, only a third of teachers stated recasts alone, and a very small minority reported recasts along with metalinguistic feedback as the most effective types of corrective feedback. However, recasts formed the largest proportion of feedback episodes. The results were in agreement with several previous studies (Baştürkmen et al., 2004; Dong, 2012; Lyster and Ranta, 1997; Yoshida, 2008). For instance, in Lyster and Ranta's (1997) study, all teachers they observed used recasts more than any other type of CF. Recasts made up more than half of the feedback attempts given in their four classes. Although teachers believed the effectiveness of elicitation, which allows students to self-correct, they consistently used recasts in their practices. In a similar way, Yoshida (2008) found that although teachers stated that prompts were more beneficial in terms of giving learners the opportunity to correct themselves, they provided recasts in the classroom because they create an environment conducive to learning and because they scaffold learners. In Basturkmen et al., (2004) and Dong (2012), the instructors reported their preference of prompts to treat students' incorrect utterances, but they mostly used recasts in their lessons. In their study and in this study, teachers suggested that maintaining a positive emotional classroom atmosphere was their priority since anxiety prevents students from benefiting from CF. Similarly, teacher candidates in Vasquez and Harvey's (2010) study were also interested in affective measures for correcting their students. The findings of the current research are also consistent with the results of Sepehrinia and Mehdizadeh's (2016) study, which the teachers avoided using elicitation in their observed classrooms despite expressing strong belief that elicitation can contribute to effective learning. One possible explanation for this is that forcing students to produce in front of the class can lead to stress and frustration in learners. Likewise, the findings of this study are consistent with the

findings of Yoshida's (2010) research that teachers participating in the research do not want to embarrass their students in front of the class, especially when their students' proficiency levels do not allow them to correct their own mistakes. In line with this view, the present study is in agreement with Bell's (2005) research findings that teachers prefer to correct students' mistakes through recasts. This may be attributed to the influence of language teaching literature and teacher training courses, which often highlight the potential negative effects of explicit types of CF (Harmer, 2007).

When it comes to the participating teachers' scenario-based error correction practices, it was observed that they were in line with their practices in their classrooms. In those scenerios, the teachers preferred to correct more than half of the errors. The reason why the percentage of scenario-based implementation was higher than in real classrooms might stem from the fact that there was no concern, such as interruption of the flow of communication in the classroom environment.To summarize, most teachers were consistent in their beliefs and practices although there were some discrepancies between expressed beliefs about whether OCF was effective or not and teachers' classroom practices. Regarding this inconsistency, it can be concluded that a few teachers expressed their reservations as an affective reaction to the interruption of the communication flow and the correction of the students by their teachers. In line with this, the unwillingness of these teachers to offend and deter their students may have caused these inconsistencies. The majority of the participating teachers repeated their views regarding OCF in the interviews and reflected them in their classroom practices. In this vein, it has been observed that there is consistency between their beliefs and classroom practices.

Still, there were obvious examples of inconsistencies with several previous studies (Dong, 2012; Kamiya, 2016; Kartchava, 2006). Contrary to this research, which mainly found discrepancies between the beliefs and practices expressed by the teachers, in Kamiya's (2016) research, teachers did not value explicit correction and therefore never used it. In Kartchava (2006), teachers opted for recasts and used it in their classrooms to correct students' mistakes. In Dong (2012), teachers preferred implicit feedback and mostly provided refactoring as a type of implicit corrective feedback. Similar to the studies mentioned above in this paragraph, which yielded consistent results between teachers' beliefs and practices, the current study also produced some consistencies in the case of explicit correction.

Conclusion

The findings of the present study suggest that all the participant teachers acknowledge the necessity of OCF in the language teaching process but they also emphasize using it judiciously because it is believed that if it is provided continuously and explicitly, it might lead to some negative emotional response on students' side. It was also observed that the participant teachers corrected more errors during scenario-based interviews than their actual classroom practice since all of them were quite cautious about not to stop the flow of the classroom communication.

This study is not without limitations. To be able to get a clearer picture of the important relationship between teachers' beliefs and practices related to oral corrective feedback, some other data collection methods could be employed; namely, stimulated recall, survey, etc. Another possibility for future research could be including more participants, specifically from different school levels, which will definitely yield a more comprehensive picture of the issue under investigation. Such kind of analysis would be a lot more helpful if the findings could be incorporated more to teacher training. This could be done with the help of including these OCF strategies in second language teacher education (SLTE)

programs (Agudo, 2014; Özmen & Aydın, 2015) and teacher trainees could build up their own pedagogy accordingly.

References

Agudo, J. (2014). Beliefs in learning to teach: EFL student teachers' beliefs about corrective feedback. *Utrecht Studies in Language and Communication*, *27*, 209–362.

Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language learner*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ammar, A., &Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543-574.

Bai, B., Yuan, Y. (2018). EFL teachers' beliefs and practices about pronunciation teaching. *ELT Journal, 73*(2), 134-143.

Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics, 25*, 243–272.

Bell, T. (2005). Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, *38*(2), 259–270.

Bohlke, D. (2014). Fluency-oriented second language teaching. In M. Celce-Murcia, D. Brinton & M. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, fourth edition (pp. 121–135). Boston, MA.: Heinle Cengage.

Borg, S. (2006). Teacher cognition and language education: Research and practice. London: Continuum.

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System, 39*, 370–380.

Bruton, A. (2010). Another reply to Truscott on error correction: improved situated designs over statistics. *System,38*(3), 491–8.

Burt, M. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9, 53-63.

Dilans, G. (2015). Corrective feedback in L2 Latvian classrooms: Teacher perceptions versus the observed actualities of practice. *Language Teaching Research,* 20(4), 479–497.

Dong, Z. (2012). Beliefs and practices: A case study on oral corrective feedback in the teaching Chinese as a foreign language (TCFL) classroom. MA thesis, Arizona State University, US.

Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. London: Longman.

Egi, T. (2007). *Recasts, learners' interpretations, and L2 development*. In A. Mackey (Ed.), Conversational interaction in second language acquisition (pp. 249–360). New York: Oxford University Press.

Doughty, C. (2001). *Cognitive underpinnings of focus on form*. In P. Robinson (Ed.), Cognition and second language instruction (pp. 206-57). Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2012). Language teaching research and language pedagogy. London: Wiley-Blackwell.

Gaitas, S., & Martins, M. A. (2014). Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research Papers in Education*, *30*(4), 492–505.

Gurzynski-Weiss, L. K. (2010). Factors influencing oral corrective feedback provision in the Spanish foreign language classroom: Investigating instructor native/nonnative speaker status, second language acquisition education, & teaching experience. PhD dissertation, Georgetown University, US.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow, UK: Pearson.

Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, *62*, 387–398.

Hsiang, T. P., Graham, S., & Yang, Y. (2020). Teachers' practices and beliefs about teaching writing: A comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers. *Reading and Writing, 33*, 2511-2548.

Jean, G., & Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467–494.

Jensen, M.T. (2001). Corrective feedback to spoken errors in adult ESL classrooms. Unpublished doctoral dissertation, Monash University, Clayton, VIC, Australia.

Kaivanpanah, S., Alavi, S. M., &Sepehrinia, S. (2015). Preferences for interactional feedback: differences between learners and teachers. *The Language Learning Journal*, *43*(1), 1–20.

Kamiya, N. (2016). The relationship between stated beliefs and classroom practices of oral corrective feedback. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *10*(3), 206–219.

Kartchava, E. (2006). Corrective feedback: Novice ESL teachers' beliefs and practices. MA thesis, Concordia University, Canada. 24.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Kurbaniyova, M., &Feryok, A. (2015). Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance. *The Modern Language Journal, 99*(3), 435-449.

Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language, 23*(1), 102-128.

Long, M. (2006). Recasts in SLA: The story so far. In M. Long (Ed), *Problems in SLA* (pp.75-116). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, *20*, 51 – 81.

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, *26*, 399–432.

Lyster, R., &Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

Lyster, R., Lightbown, P., &Spada, N. (1999). A response to Truscott's 'What's wrong with oral grammar correction.' Canadian Modern Language Review, 55, 457–467.

Mardali, J., Siyyari, M., & Lu, X. (2019). English teachers' beliefs and practices in teaching vocabulary: The case of teaching experience. *Cogent Education, 6*(1), 1-33.

Nassaji, H. (2009). Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning*, *59*, 411–452.

Nassaji, H., &Kartchava, E. (2017). The role of corrective feedback:Theoretical and pedagogical perspectives. In H. Nassaji& E. Kartchava (Eds.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning*,(ix-xv), Routledge.

Neuendorf, K.A (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ölmezer-Öztürk, E. (2019). Beliefs and practices of Turkish EFL teachers regarding oral corrective feedback: A small-scale classroom research study. *The Language Learning Journal, 47*(2), 219-228.

Özmen, K. S., & Aydın, H. Ü. (2015). Examining Student Teachers' Beliefs about Oral Corrective Feedback: Insights from a Teacher Education Program in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(12), 141-164.

Panova, I., &Lyster, R.(2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, *36*, 573 – 595.

Patton, M. W. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rahimi, M., & Zhang, L. (2015). Exploring non-native English-speaking teachers' cognitions about corrective feedback in teaching English oral communication. *System,* 55, 111–122.

Ranta, L., Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The awareness-practice-feedback sequence. In DeKeyser, R. (Ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (pp. 141–160). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. (1998). *Beyond Training*. Cambridge. Cambridge University Press.

Roothooft, H. (2014). The relationship between adult EFL teachers' oral feedback practices and their beliefs. *System, 46*, 65–79.

Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, *29*, 343–364.

Sepehrinia, S., &Mehdizadeh, M. (2016). Oral corrective feedback: teachers' concerns and researchers' orientation. *The Language Learning Journal*, *46*(4), 483–500.

Spada, N., &Fröhlich, M. (1995). COLT. Communicative Orientation of Language Teaching observation scheme: Coding conventions and applications. Sydney, Australia: National Centre for English Language Teaching and Research.

Spada, N., &Lightbown, P. M. (2009). Interaction research in second/foreign language classrooms. In A. Mackey& C. Polio (Eds.), *Multiple Perspectives on Interaction* (pp. 157 – 175). London: Routledge.

Truscott, J. (1999). 'What's wrong with oral grammar correction.' *Canadian Modern Language Review*, 55: 437-56.

Uysal, H. H., &Bardakçı, M. (2014). Teacher beliefs and practices of grammar teaching: Focusing on meaning, form or forms?*South African Journal of Education, 34*(1), 1-16.

Vasquez, C., & Harvey, J. (2010). Raising teachers' awareness about corrective feedback through research replication. *Language Teaching Research*, *14*(4), 421–443.

Yang, Y., &Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, *32*(2), 235–263.

Yoshida, R. (2010). How do teachers and learners perceive corrective feedback in the Japanese language classroom? *The Modern Language Journal, 94*(2), 293–314.

Appendix

Please read the following examples and decide whether you would correct the following errors in each situation. If you would, which OCF (Oral Corrective Feedback) strategies would you employ?

Erroneous sentences	**Your attitude** **Would you correct this error?**	**If yes,** **Which CF strategy would you use?**
1. T: What was your responsibility in your internship? S: I was cutting tickets.	a) Yes b) No	(a) 'checking-in' (b) 'not cutting tickets, say checking-in' (c) 'You work as a ticket agent and help passengers at an airport, what verb do we use for it?' (d) 'CUTTING TICKETS (with a rising intonation)'

		(e) 'Sorry?' or 'Can you repeat that again?' (f) 'I was ….?' (you omit the erroneous part of the sentence and repeat the sentence with a rising intonation)

69- William Blake'in *Yankıyan Yeşillik* adlı eserinde romantik öğeler

Engin BÖLÜKMEŞE[1]

Halil ÖZDEMİR[2]

APA: Bölükmeşe, E.; Özdemir, H. (2021). William Blake'in *Yankıyan Yeşillik* adlı eserinde romantik öğeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1120-1129. DOI: 10.29000/rumelide.1037129.

Öz

Romantizm kavramının ortaya çıkışı, başlangıç ve bitiş periyoduyla ilgili karmaşıklık söz konusu olsa da yöntem açısından Klasisizm'e karşı sav barındıran bir edebi akımı temsil etmektedir. Yazarlar dönemin başlangıcında romantik olarak adlandırılmasalar da bir süre sonra romantik dönem kategorisinde yer almışlardır. Romantik bir şair olan William Blake, Romantizmin unsurlarını şiirlerinde canlı bir şekilde yer vermiştir. Şiirlerinde Romantizm akımında yer alan hayal gücü, öznellik, düşünce ve ifade özgürlüğü ve doğanın idealleştirilmesi ile karakterize edilen tüm fenomenler yoğun bir şekilde yer almaktadır. Şiirlerinde hayal gücünü ve vizyonerliğini somutlaştırarak kullanmaktadır. Romantik dönem şairlerinin birçoğu, İngiltere ile Fransa arasındaki savaştan ve Fransız Devrimi'nden oldukça etkilenmiştir. Blake de bu etkilenmelerin ortasında kalarak, eski klasik dönem fikirlerine karşı eserlerini derin bir ilhamla kaleme almıştır. Bu çalışmada Blake'in özgür, dramatik ve romantik ruh haliyle yazmış olduğu *Yankıyan Yeşillik* adlı şiirinde yer alan romantik unsurlar incelenecektir. Eser, Romantik akımda yer alan hayal gücü, mistisizm, sembolizm, özgürlük sevgisi, çocukluğa verilen önem, doğa, pastoral ortam ve lirizm çerçevesinde analiz edilecektir.

Anahtar kelimeler: Romantizm, Willliam Blake, *Yankıyan Yeşillik*, edebiyat, şiir

Romantic Elements in William Blake's *The Ecchoing Green*

Abstract

The emergence of the concept of romanticism represents a literary movement that has an argument against Classicism in terms of method, although there is controversy about its beginning and ending period. Although the authors were not defined as Romantic at the beginning of the era, they took part in the Romantic era category after a while. William Blake, a Romantic poet, vividly included elements of Romanticism in his poems. All the phenomena characterized by imagination, subjectivity, freedom of thought and expression, and idealization of nature in the Romanticism movement are heavily featured in his poems. He used his imagination and visionary in his poems through embodiment. Many of the poets of the Romantic era were greatly influenced by the war between England and France and the French Revolution. Blake was also influenced and wrote his works against the old classical era ideas with a deep inspiration. This study focuses on the Romantic elements in Blake's poem *The Ecchoing Green*, which he wrote in a free, dramatic, and romantic mood. The poem will be

[1] Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü (Eşkişehir, Türkiye), enginb@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-6482-7512 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.09.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1037129]

[2] Doktora Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karşılaştırmalı Edebiyat ABD (Eskişehir, Türkiye), halilozdemireu@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-0935-9047

analysed within the framework of imagination, mysticism, symbolism, love of freedom, importance given to childhood, nature, pastoral environment, and lyricism in the Romantic movement.

Keywords: Romanticism, William Blake, *The Ecchoing Green*, literature, poetry

Giriş

Romantizm akımı hayal gücüne ve öznelliğine, düşünce ve ifade özgürlüğüne ve doğanın idealleştirilmesine dayalı olarak karakterize edilen bir olgudur. William Lehen Pheleps, Romantizmin hem özgün hem de yeterli bir tanımını yapmaya yönelik herhangi bir girişimin, mutlaka başarısızlıkla sonuçlanacağını ifade ederek Romantizm bir konuya değil, yönteme uygulanır der. Pheleps, ilk bakışta Romantizmi tanımlayabileceklerini düşünen birçok kişi gördüğünü işin tahlil/çözümleme/analize geldiğinde bunu gerçekten yapabilen birini hiç rastlamadığının ifade etmektedir (Pheleps, 2012, s. 1-2). Michael Löwy ve Robert Sayre'de benzer şekilde Romantizm ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı ve kısmi olduğunun (özellikle XIX yy.) altını çizerek genel olarak Romantizm olgusunun yalnızca sanatsal ve edebi yanını ele alarak global bir romantizm bakış açısına sahip olmadıklarını dolayısıyla önemli bir boşluğun ortaya çıktığını Romantizm olgusunun gerçek kapsamını ve çeşitliliğini kapsayan global bir analizin bulunmadığını ifade etmektedir (Löwy & Sayre, 2015, s. 27). Hakan Aksakal Romantizm kavramına ve anlaşılmasına benzer bir tanımın yanı sıra dikkat çekici hususlara yermektedir:

> Romantizmi, bir çerçevenin içine bütünüyle sığdırıp, ona dair hiçbir şeyi dışarıda bırakmayarak tanımlamak mümkün gözükmemekle birlikte, bu yöndeki çeşitli girişimler başlangıç için bir kanaat verecek zenginliktedir. Romantizm birçok farklı olguyu bünyesinde bulunduran; bunları bazen çelişkileriyle, bazen de paralellikleriyle bir araya getiren hayli geniş, biraz da muhayyel, bir kavramdır (Aksakal, 2015, s. 15).

Aksakal'a göre Romantik akım son derece girift ve çapraşık bir örüntüye sahip olmakla beraber müşterek olarak bir tanımı ortaya konamamıştır (Aksakal, 2015, s. 15). Romantik dönem, tarihsel periyodunun belirsizliğinden edebi açıdan terimsel tanımının zorluğuna kadar birçok güçlüğü içinde barındıran bir edebi akımı temsil etmektedir.

Romantik akımın bir temsilcisi olarak yaşamı boyunca büyük ölçüde tanınmayan Blake, daha sonra hayal gücüne verdiği önem, mistisizmde ve sembolizmde, özgürlük sevgisinde, insani sempatisinde, çocukluğu idealleştirmesinde, pastoral ortamın şiirlerinde kullanmasıyla Romantik dönemin şiir ve görsel sanatlar tarihinde çığır açan bir figür haline gelmiştir. "Yirminci yüzyılın büyük bir bölümünde, bilim adamları dönemin beş şairi; Wordsworth, Coleridge, Byron, Percy Shelley ve Keats'i seçtiler ve Blake'i gecikmeli bir şekilde altıncı yaparak eklediler ve şairlerin eserlerinin temelinde birleşik bir Romantizm kavramları inşa ettiler" (Greenblatt & Abrams, 2005, s. 1). Blake geç bile olsa hem ün açısından hem de yaşadığı dönemin temsilcileri arasında yer almayı başarmıştır. Şiirlerinde sosyal konuları ele alan Blake, çocuk imgelerini sosyal protesto amaçlı bir sembol olarak kullanmaktadır. Çocuklar masumiyetin ve geleceğin birer sembolü olarak onun şiirlerinde bir anahtar görevi görmektedir. Sosyal düzendeki adaletsizlik, sanayi devriminin doğa ile mücadelesinin neden olduğu yıkıma vurgu yaparak toplumun masum kurbanları olan çocuklara atıflarda bulunmaktadır. *Yankıyan Yeşillik* şiiri ile insan zihninde en hassas ve masum sembolü olarak gördüğü çocukluğu ve onları bekleyen karanlık geleceği "*On the darkening Green*" "kararan yeşillik" ifadesini kullanarak dikkat çekmeye çalışmıştır. Bu bağlamdan yola çıkarak çalışmamızda Blake'in dizelerinde geçen ve gerçek hayatta yer alan hem eski kuşak hem de yeni nesil çocukların yaşamına dönük öngörü ve hayal dünyasının yansımaları olan romantik öğeler tespit ve analiz edilmeye çalışılacaktır. Söz konusu şiirde tespit edilen romantik öğelerin romantik akımın özelliklerini ne ölçüde taşıdığı irdelenecek ve elde

edilen tespitler ve bulguların ışığında romantik unsurlar Blake'in şiir anlayışı ve perspektifinden değerlendirilmeye çalışılacaktır.

William Blake (28 Kasım 1757 -12 Ağustos 1827)

Londra doğumlu William Blake İngiliz Gravür(resim) sanatının ve Romantik akımın temsilcilerinden biridir. Londralı bir perakende tuhafiyecisi olan James Blake'in oğlu olan William Blake, 28 Kasım 1757'de ailenin üçüncü çocuğu olarak dünyaya gelir (Ackyord, 1995, s. 17). Blake çocukluğun daha ilk dönemlerinde sanata olan ilgisini ve kapasitesini gösterir. 4 Ağustos 1772 yılında daha on dördüne girdiğinde, gravürcüde çıraklık yapmıştır (Bentley, 2001, ss. 21-42). Çıraklık yıllarından sonra eğitimini Royal Academy (Kraliyet Sanat Akademisi'nde) tamamlar[3] ve hayatının geri kalanında yoksulluk içinde, sadık bir eşin yardımıyla bir baskı ve gravür atölyesi tutarak kendi hayatını idame ettirmeye çalışır. Kendi gravürleri arasında en iyi bilineni, *Chaucer'ın Canterbury Pilgrims* adlı ünlü resmidir. Eserlerinin büyük bir kısmı şiir ve düzyazıdan oluşan bir dizi kehanetler kitabından, kısmen dehadan, ancak dengesiz dehadan ve neredeyse anlaşılmaz eserlerden ibarettir. On üç yaşını geçmeden bestelediği bazı lirik şiirleri, başka hiçbir esere benzememekte ve bazıları en yüksek kalitede eserlerden oluşmaktadır.

Eğitimsiz bir yazar olarak yetkin bir gravürcü, özgün ve güçlü bir tasarımcı, grafik fikirlerinin mucidi, dahiyane, çekici ve şaşırtan kehanetleriyle güçlü bir eleştirel kimliğe sahip olan Blake'in şiirleri, vefatından sonrasına kadar neredeyse tamamen göz ardı edilir. Şiir kitaplarının hemen hemen hiçbiri hayattayken dikkat çekmemesi ve o dönem yapılan birkaç geçici değerlendirme, eserlerinin dikkate alınmamışlığını ve özgünlüğünü ortaya koymaktadır (Bentley, 1975, s. 1).

Farklı bir mizaca sahip olsa da bütünüyle dünyevi olmayan ve açıkçası anormal bir şair, birçok bakımdan tüm romanistlerin en uç noktalarından bir şair olarak bilinmektedir (Fletcher, 2002, s. 113). Kendisi "İngiliz Mistik Şairi" olarak da bilinir. Kendi dünyasında yaşayan ve çok güçlü dini duygulara sahip bir sanatçıdır. Akademilerin resim sanatlarını küçümsemesi nedeniyle birçok insan ona deli gözüyle bakıyordu. Tabi ona deli denmesinin tek sebebi bu değildi. O her açıdan diğer insanlardan farklıydı. Onu tanıyan dostlarından biri şöyle yazmış" Garip, ama zararsız biri…"[4] Şair, Ressam, Grafiker olarak vizyoner şiirler yazmıştır. Önemli eserleri arasında *Songs of Innocence and of Experience, The Tyger* yer almaktadır.

On iki yaşında şiir yazmaya başlayan Blake, Thomas Paine ve Mary Wollstonecraft gibi zamanının önde gelen radikal düşünürleriyle ilişkili olan nonkonformist (toplum kurallarına ve geleneklere uymayan/ Anglikan kilisesine bağlı olmayan) bir kişidir. 18. yüzyıl neoklasik geleneklerine meydan okuyarak hem şiirlerini hem de imgelerini yaratırken hayal gücünü akla üstün tutup ve ideal formların doğa gözlemlerinden değil, içsel vizyonlardan inşa edilmesi gerektiğini öne sürer. Bir şiirinde, "Bir sistem yaratmalıyım ya da başka bir adamın kölesi olmalıyım" ifadelerine yer verir. "The French Revolution- Fransız Devrimi" (1791), "America, a Prophecy-Amerika bir Kehanet") (1793), "Visions of the Daughters of Albion- Albion'un-Kızlarının Vizyonu" (1793) ve "Europe, a Prophecy-Avrupa bir Kehanet" (1794) gibi eserler onun İngiliz monarşisine ve genel olarak 18. yüzyıl siyasi ve sosyal tiranlığına karşı olduğunun göstergesidir.[5] Geleneksel şiirsel formlara ve tekniklere karşı duran, hayal gücüne akıldan çok değer veren birisi olmuştur.

3 https://www.biography.com/writer/william-blake Erişim Tarihi: 20.09.2021.
4 https://www.tarihlisanat.com/william-blake-kimdir-hayati-ve-sanati/ adresinden alındı Erişim Tarihi:20.09.2021.
5 https://poets.org/poet/william-blake Erişim Tarihi: 20.09.2021.

İngiliz Romantizm akımı

Romantik dönem, sosyal ve ekonomik devrimlerle birlikte edebi bir devrimin yaşandığı bir dönemdir. Bazı edebiyat tarihi eserlerinde Romantik döneme "Devrim Çağı" denmektedir (Kaya & Kardaş, 2019, s. 92). Mina Urgan'a göre "Fransız Devrim'inin toplum düzeninde yaptığı değişikliği, Romantizim yerleşmiş kurallara ve biçimlere, geleneksel duygulara ve düşüncelere, kalıplaşmış dile ve anlatıma karşı çıkarak edebiyat alanında yaptığına göre, Romantik akımla Fransız Devrimini birbirinden ayırmanın yolu yoktur" (Urgan, 2019, s. 504). Urgan, romantik akımın yarattığı kargaşayı engellemek için *İngiliz Edebiyatı Tarihi* kitabında şöyle bir açıklama yapar: "Romantizm terimi" "romance" sözcüğünden türemiştir. "Romance" sözcüğü gerçeklere uymayan heyecan verici öykülere verilen bir isimdi. Roma İmparatorluğuna bağlı topraklarda konuşulan Fransızca, İtalyanca, İspanyolca, Portekizce gibi Latinceden türeyen dillere Fransızcada "langues romanes", İngilizcede "romance languages" ifadeleri kullanılırdı. Bilim, dil, felsefe ya da ahlakla alakalı ciddi konuları ele alan çoğu yazılar Latince olarak kaleme alınırdı. Halkın benimsediği dillerde yazılan öyküler ve şiirler ise çoğunlukla olağanüstü maceraları ele aldığı doğanın güzelliklerine yeni bir yer verdiği için "romantik" sözcüğü bir süre sonra bu gibi ögelerle özdeşleşti; alışılagelmedik olayları, doğanın değişik görüşlerini anlatmak amacıyla kullanılan bir sıfat haline geldi. Romantik diye tanımlanan şairler kendilerine 'romantik' demezlerdi hatta çağdaşları da onları bu şekilde adlandırmazdı. Jean-Jacques Rousseau gölün kıyılarını betimlerken sadece bir kez "romantik" sözcüğünü kullanır (Urgan, 2019, s. 502).

Romantizm akımın ortaya çıkışı ve "romantizm" kavramının kullanımı ile ilgili olarak 1780'li yıllarda başladığı daha sonra Fransız devriminin bir etkisi sonucu hareketlenerek 19. Yy. başlarında zirveye ulaşmıştır. 18. yüzyılın sonlarına doğru, bir grup Alman yazar, "romantizm" kavramını klasisizmin karşı bir sav olarak kullandıkları, Klasisizm'in, bireyin akıl ve düşünce sistemini temel aldığı, "romantizm" akımının ise bireyin iç dünyasını, coşku ve hayal gücünü ortaya çıkardığı bilinmektedir (Altun & Bölükmeşe 2021, s. 650).

İngiliz edebiyatında romantizm akımı, pre-romantik olarak kabul edilen Thomas Gray, Robert Burns'un şiirleriyle başlamakta ama gerçek Romantik dönemde bulunan arasında İngiltere'nin kuzey batısındaki göller bölgesinde bir süre birlikte yaşamaları sebebiyle Lakistler (Gölcüler) diye anılan William Wordsworth, Samuel Coleridge'tir. Lakistlerin dışında Lord Byron, Percy Bysse Shelley ve John Keats İngiliz edebiyatının romantik döneminde yer alan en önemli romantik şairlerdir (Kolcu, 2003, s. 251).

XVIII. yüzyılın son otuz yılını içeren ve Romantik akımı hazırlayan Pre-Romantik Çağ Romantizm'le birlikte değerlendirmek daha uygun olur. Romantik Çağ 1798'de Wordsworth ile Coleridge'in The Lyrical Ballads'ının yayına girmesiyle başlar ve XIX. yüzyılın hemen hemen ortalarına kadar devam eder (Urgan, 2019, s. 502).

Romantizm akımının diğer milletlerin etkileşimi açısından açıklamaya çalışan Mina Urgan, İngiliz Edebiyatında Romantizmin ortaya çıkışı şöyle açıklar:

> Eski İngiliz şiirinde denizle ilgili kenning'lerin (eğretileme-birleşik sözcük) ayrıca bol olmasını doğal karşılamalı. Çünkü savaşın her çeşidinin başlıca temalardan biri olduğu bu şiirlerde denizlerle savaşım ön planda gelir. Edebiyat tarihçisi George Sampson'un dediği gibi, fırtınalarda azgınlaşan buzlu denizlerde geçen gecelerin karanlığı çökmüştür Eski İngiliz şiirinin üstüne. Germenler denizle içli dışlıydılar; IV. yüzyıldan beri tehlikeli denizleri aşarak, Ren Nehri'yle Jutland yarımadası arasındaki anayurtlarından ve Kuzey Denizi kıyılarından Büyük Britanya adalarına akın akın gelmişler; gücünü yitiren Roma İmparatorluğu bu sömürgelerini koruyacak halde olmadığı için oralara yerleşmeye başlamışlardı. Yeni yurtları tıpkı eski yurtları gibi yağmurlu, sisli ve soğuktu. Onun için doğanın ancak kasvetli ve korku uyandıran yanları yansır Eski İngiliz şiirine. Germenler

> çiçekli yeşil çayırlardan, mırıldanarak uslu uslu akan derelerden, kuşların cıvıldadığı güneşli mavi göklerden söz etmezler; uğuldayan karanlık ormanları, yalçın kayalıkları, fırtınalı denizlerde uçuşan martıları anlatırlar. Ancak Norman istilasından, yani XI. yüzyıldan sonra, Fransız etkisiyle doğaya bakış açısında bir değişiklik oldu; doğanın aydınlık ve huzur verici yanları da şiirlerde ele alındı. Ne var ki, doğa konusunun işlenmesi açısından İngiliz edebiyatının verimli dönemi olan Romantik Çağ'ın şiirlerinden de anlaşılacağı gibi, İngilizler doğanın insanda dehşet uyandıran karanlık yanlarına, ataları Germenler kadar bağlı kalmışlardır bir bakıma (Urgan, 2019, s. 20).

İngiliz Romantik döneminin başlangıcı ve bitişi çok da belirgin olmayıp keskin başlangıç ve bitiş tarihi olmamakla birlikte Klasik dönem sonrası Viktorya dönemi içine girmiş girift bir dönem olarak anılmaktadır. Bu nedenle "romantik" terimi, söz konusu romantik dönemin başlangıcına kadar yaygın olarak kullanımına rastlanılmamıştır. Geleneksel olarak edebiyat tarihçileri, İngiliz Romantik dönemini 1790 yıllarında başlayıp 1830 veya 1840 yıllarında sona erdiğini ifade ederler. Ancak Harold Bloom'a göre akımın asla son bulmadığı tarih yoluyla günümüzde halen yansıtıldığını ifade etmektedir (Volceanov, 2007: 152). Benzer şekilde Ronald Carter ve John McRae, Romantik dönemin başlangıç ve bitiş tarihinin kesin olarak bilinmediğini "Romantik" teriminin söz konusu olan tarihlere kadar çok sayıda kişi tarafından yaygın olarak kullanılmadığını (Carter & McRae, 1997, s. 217) ifade etmektedir.

Ancak başlangıcın temellerini atan 'ballad' türü olmuş olup bu konuda ilk olarak Wordsworth ve Coleridge'i görebiliriz. Mina Urgan İngiliz Romantizminde Ballad'ların önemini şöyle açıklamıştır. "İngiltere'de edebiyat çevreleri, XVIII. yüzyılın ikinci yarısına değin Ballad'ları genellikle hiç önemsemezler, bu çok ilginç halk şiirlerini, barbar çağların kalıntıları sayarlardı. Gelgelelim Romantik akımın ilk belirtileri görülür görülmez, ballad'lara karşı büyük bir ilgi duyulmaya başlandı" (2019: 15). Romantik dönem, günümüzde tarihin çok önemli bir periyodu olarak görülmektedir. Hâlâ modern dünyanın kalbinde yer alan birçok çatışmayı ve ideolojik tartışmayı bünyesinde barındırmaktadır: Siyasi özgürlük/baskı, bireysel ve kolektif sorumluluk, eril ve dişil roller (son zamanlara kadar Romantizmin geleneksel kanonu neredeyse yalnızca erkek yazarlara aitti), geçmiş, şimdi ve gelecek (Carter & McRae, 1997, s. 223).

Erkekler ve kadınlar arasındaki sevgi veya potansiyel olarak sevgi dolu ilişki veya dünyayı olduğu gibi görmek ya da görmezden gelmek dünyaya daha geniş vizyoner bakmanın algılamanın bir yoludur. 1770-1848 yılları arasında Britanya'da ve tüm Avrupa'da gerçekleşen edebi bir hareket/akım ve algıda derin bir değişim Romantik sözcüğü, Latince yazılmış Orta çağ şövalyeleri masallarına gönderme yapmaktadır. Bu hikayeler genellikle bir şövalye ve hanımı arasındaki aşk hikayelerini içermekteydi bu da romansın modern anlamıyla ortaya çıkmasıydı. Edebiyatta Romantik dönemden bahsederken, aslında romantizmi "özgürce yaratıcı kurgu" olarak görmek demektir, sıkça karıştırılan "romantik aşk" ta ki romantik değil. Edebiyatta ve görsel sanatlarda, bireysel sanatçının hayal gücünü, duygularını ve yaratıcılığını vurgulayan bir stil olarak karşımızı çıkmaktadır. Romantizm ayrıca, 18. yüzyıl klasisizminin aksine, özellikle 18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarında Avrupa kültürüne atıfta bulunur. Entelektüel olarak Aydınlanma dönemine şiddetli bir tepki olarak ortaya çıktı. Romantik Dönem, sadece İngiliz edebiyatında değil Avrupa'nın tüm kültürlerinde ortaya çıkmış güçlü bir akım olup İngiliz edebiyatında 'Age of Revolutions'- Devrim Çağı olarak bilinir (Alexander, 2000, s. 224).

Amerika'nın Bağımsızlık Bildirgesi 1776'da imzalanmasıyla Britanya Krallığının Kolonyalizmini ve emperyalizmini derinden etkileyerek değiştirdi. 1789 yılında Fransız Devrimi'nin siyasi, politik ve ideolojik (fikir) devrimi yaratması, Napolyon'un 1799 yılında iktidarı ele geçirmesi Avrupa'da işgale başlaması ve krallığa dönüşmesi (1804) ardından da 1815 yılında Waterloo savaşında Fransa'nın

egemenliği Britanya tarafından yenilgiye uğramasıyla sona ermiştir.[6] 18.yy'da Endüstriyel devrimin gerçekleşmesi 19. yüzyılın başlarında ekonomik, kültürel ve sosyal yapıda devrimlerin yaşanması oldukça önemlidir.

Ekonomik açıdan büyük değişimlere Romantik dönemin dayanak noktası olup ekonomiye yön veren üst sınıf topluma ve iktidara dönük yeni bir perspektif oluşmuştur. Adam Smith tarafından ortaya atılan 'Laissez Faire" olgusunun *The Weatlh of Nations (Ulusların Zenginliği)* eserinde bahsedildiği terimin ilkesiyle Britanya'nın sosyal yapısında işçi-çalışan sınıfında değişim, ulaşım ve ticarette yeni değişimler başladığı bilinmektedir. Ulaşımla birlikte kısa sürede insanların ve fikirlerin yolculuğu gerçekleşmiştir. Siyasi olarak Amerika ve Fransa'daki devrimlerden ve Polonya, İspanya, Yunanistan ve diğer yerlerdeki popüler bağımsızlık savaşlarından esinlenmiştir. Duygusal açıdan aşırı bir benlik iddiasını ve bireyin değerini ifade etmektedir. Deneyim, tecrübe ('egoistical sublime'), sonsuz ve aşkıncılık (Infinite - Transcendantal) duygusuna eşlik etmiştir. Romantik şairler ve yazarlar sosyal olarak ilerici nedenleri savundular, ancak bunlar hayal kırıklığına uğradıklarında acı üreterek kasvetli ve umutsuz bir görünüm ortaya çıkmıştır.

Romantik döneme ait sanat ve edebiyatta; atmosferik manzara sevgisi, geçmişe, özellikle de Gotik'e olan nostalji; halk gelenekleri dahil ilkel aşk, bireysel kahraman figürünün kültü, genellikle bir sanatçı veya politik devrimci; Romantik tutku, Mistisizm ve ölüme duyulan hayranlık bulunmaktaydı. Romantik hareket, mutlak özgünlük ve sanatsal ilham fikrini, "yokluktan yaratma" gerçekleştiren bireysel deha ile ortaya çıktı. Duygusal meseleyi yaratıcı bir biçimde tasvir eden edebiyat "edebiyatta liberalizm" hayal gücü, duygu ve özgürlük kesinlikle romantizmin odak noktalarıdır. Romantizm bireyin kendini ifade etmesi, (Self-Expressionism-öz anlatım) ve bireysel benzersizlik üzerine odaklanır (Volceanov, 2007, ss. 153-154). Jean Raimond'a göre Blake tarafından yayınlanan *Masumiyet Şarkıları* ilk yayınlandığında hiç ses getirmemişti ancak bir süre geçtikten sonra romantik yapılar olarak algılanmaya başlandı. "İngiltere'de Orta çağın çekiciliği, doğa sevgisi, egzotizim açlığı, doğaüstü arayışı, özgürlük özlemi, (bütün İngiliz Romantikleri Fransız devrimi etkisi altında kalmıştır) imgelemenin akla baskın çıkması, simgelerin ve mitlerin büyüsü, Spenser, Shakespeare ve Milton'la güçlü bağlantılar kuran Romantizmin en belirgin özeliklerindendir" (Raimond, 2019, s. 77).

İngiliz Romantik dönem edebiyatında çıkan eserleri klasik ve akıl çağına dönük bir karşılaştırma sunulacak olursa, The Age of Reason-Akıl Çağ'ında Akıl-muhakeme, evrensel deneyim, bir bütün olarak toplumun değeri, toplumsal değer ve kurallar, akla inanç, kentsel topluma ilgi, halka açık ve kişisel olmayan şiir, bilimsel ve sıradan olanla ilgilenme söz konusu iken Romantik dönemde, hayal gücü ve duygu, belirli bir deneyime odaklanma, bireysel açıdan insana ve özgürlüğe değer, duyulara, duygulara, hayal gücüne inanç, kırsal ve doğal alanlara, öznel şiir, gizem ve sonsuzluğa ilgi söz konusudur. Bu açıdan incelendiğinde Akıl Çağ'ı ve Romantik dönem arasında keskin bir çizgi ve ayrım söz konusu olmakta bu dönemin sanat ve edebiyat türüne özellikle şiire derin bir şekilde yansımaktadır.

İngiliz Romantik edebiyatı ezici ve baskın bir şekilde şiirseldi. 19. yüzyılın başlarında edebiyatta iklimi değiştirdi (Alexander, 2000, s. 218). Wordsworth, yeni şiirin ruhunu lirik baladların öncesinde hazırlamaya çalıştı (1800, 1802). Şiir, "güçlü duyguların spontan taşması" olarak görülmüştür; şiirin özü (dış dünyanın değil) akıl, duygu ve şairin hayal dünyası idi. Birinci kişilik söz şiiri, "Ben" doğrudan şaire atfedilmiştir (Compton-Rickett, 2012, s. 79). Benliğin gelişimi romantik şiirin başlıca konusu oldu. Şairler kriz zamanı kendilerini peygamberler/kâhin olarak gördü, dünya üzerindeki bir "cennet" açısından kutsal bir arınma ve kefaret sözü tashih edilirdi. Şiir kompozisyonunun ilk hareketi

6 https://www.history.com/topics/british-history/battle-of-waterloo adresinden alındı. Erişim Tarihi: 20.09.2021.

içtepi/dürtü ile doğmalıdır; geçmişten gelen kurallardan kurtuluşun ve içgüdü, sezgi ve duyguya güvene dayanmaktaydı. Düşünmeye ve kişisel problemlerin ve krizlerin çözümüne uyarıcı olarak hizmet veren vahşi doğanın doğru gözleminin önemi ve açıklaması mevcuttur. Doğa, Tanrı'nın doğasını gösteren semboller sistemi olarak görülür. Doğa insanlığın doğal iyiliğini ortaya çıkarmak olarak görülür.

İngiliz Romantikler yaratıcı özgürlüğü geliştirdiler. Çeşitli şiirsel biçimler kullanmışlardır. Toplumdaki insanın duygularının aksine, yalnızlıktaki insanın duygularını ifade etme eğiliminde idiler. Blake dışında tüm şairler doğal ortamı tanımladılar. Romantikler'in dili 18. yüzyıl şairlerinden daha özgür ve gayri resmi kullanma eğiliminde idiler. Fransız Devrimi'nin büyük tarihsel gerçeğinden derinden etkilendiler ve Romantik şairler hem hayata hem de sanata oldukça yakından ilgilendiler.

The Ecchoing Green (*Yankıyan Yeşillik*) şiirinde romantik öğeler

The Ecchoing Green, William Blake'in 1789'da *Songs of Innocence*'ta yayınlanan bir şiiridir. Şiirde dışarıda oynayan çocuklara eşlik eden neşeli sesler ve imgeler yer almaktadır. Kuş cıvıltısı ve çıngırakların işaret ettiği bahar gelişi ve çocukların köyün doğasında yer alan yeşilliklerinde oynamaktadırlar. Yaşlı erkekler ve kadınlar çocukları izlemekten zevk alır ve kendi çocukluklarını hatırlar. Sonunda çocuklar yorulur, güneş batar ve çocuklar dinlenmeye geçer. Şiir, aslında *Song of Innocence -Masumiyet Şarkıları*'nda yer alan pastoral temayı sahip, doğa ile insan arasındaki uyum ve genç ile yaşlı arasındaki uyuma dem vurmaktadır. Üçüncü şahıs tarafından anlatılan (muhtemelen şair) şiirde, sıradan bir günde geçen olayları izleyen kişinin, insan yaşamının tüm döngüsünü, öngörüsünde bulunduğu karanlık gelecek kehanetiyle bağdaştırdığı görülmektedir.

Şair çocukları bekleyen olumsuzlukları doğa ve estetik bir görünüme sahip manzarayla şiirsel olarak anlatmaktadır. Şiirin son dörtlüğünde sürecini tersine çevirmeye çalıştığı izlenmektedir. Sarmal olarak günün her biri diğerini tetiklediği bir nevi enerji ve sevinç/mutlulukla doğması yerine günün olumsuzlukla bittiği gözlemlenmektedir. Şiirde geçen bir günde doğa içinde bir araya gelme, eve dönüş geliş ve bunun sonucunda doğal bir yorgunluk gözlemlenmektedir. Tüm bu zaman diliminde şiirde geçen çocuklar doğa içerisinde tıpkı kuşlar gibi zaman ve doğa ile uyum içerisinde olduğu görülmektedir. Ancak son nakaratta, yer alan "Kararan yeşillik" ifadesiyle mistik bir gizem karanlık bir kehanetin gizemi söz konusu olmaktadır. Şiirde iki karşıtlık söz konusu olmaktadır; birincisi doğanın insana (çocuğa) verdiği özgürlük ruhu ve uyum ikincisi karanlık bir gelecekte umutsuzluk ve çaresizliktir. Şaire göre yeşilliğin yani doğanın kararması ile gerçek hayatlarının kararacağı bir nevi ölüme benzetme yapıldığı gözlemlenmektedir, ancak yaşlı neslin geçmişe özlemle bakması doğadaki güzellikleri, oynadıkları oyunları ve doğada geçirdikleri zamana atıfta bulunması aslında sanayi devrimi ile değişen dünyaya bir gönderme olarak anılmaktadır.

William Blake'in kehanet görüsü olarak yazdığı dizeler aslında birçok araştırmacının çalışma konusu olmuştur. "Blake, bunları "Ozan! (Bard) / Kim? Şimdiki zamanda, Geçmişte ve Geleceği gören" kişiliğinde veya "ses"i ile yani, Spenser'ı ve özellikle de Milton'ı İncil'in peygamberleri izleyen bir İngiliz şair olarak yazdı" Aslında yazdıkları bir şair olarak kendi deyimiyle "Çalışmamın doğası" "öngörüsel veya hayal ürünüdür" açıklanabilir. (Greenblatt & Abrams, 2005, s. 77). Kendisi bir vizyoner/kâhin/ozan edasıyla geleceği görerek göndermede bulunmaktadır. Cıvıl cıvıl renkler, ışık, kuş sesleri, bahar, yeşillik, çan sesleri, gülüşmeler kahkahalar ve çocukların masum mutluluğu pastoral bir cennet edası yaratmakta ve "yankıyan yeşillik" ile adlandırılmaktadır. Bu şiirinde Blake, masumiyetin deneyim kazandığını ifade etmek için çocuk ve doğa temasını kullanmaktadır. Aslında her iki kavramda masumiyeti güzelliği ve mutluluğu ifade etmektedir. Ancak sanayi devrimiyle kirletilmekte ve karartılmakta olan doğayla

yaşamların karardığına dikkat çekmeye çalışmaktadır. Blake, masumiyet ve deneyimin açısından Romantik geleneğinde önemli ve benzersiz şairler arasında yer almaktadır.

Çocuk kavramı insan zihnindeki en hassas ve cesur sezgilerin sembolüdür. Romantizmin unsurları bu şiirlerde mevcuttur, bazıları en üst düzeyde, örneğin merak duygusu, yeni gözlerle doğanın tefekkürü, varoluş biçimlerine duyulan samimi bir sempati örneğidir. Doğa ve insan dünyası, ilham verici bir vizyonla mucizevi bir şekilde koruyan bir şairin zevk aldığı sevgi, güzellik ve masumiyet dünyasını andırmaktadır. Şiirde temel olarak öne çıkan "ilkbahar", "oyun" ve yeşillik kavramları oldukça önem arz etmektedir.

Blake'in aslında *Masumiyet ve Tecrübe Şarkıları* olarak ele aldığı eserin bir parçası olarak şiirinde ilkbahar kavramı ile büyüme/olgunlaşma ve yeniden doğma ile alakalı bahar imajını kullandığı düşünülmektedir. Çünkü Blake, insan ruhunun iki zıt durumunu bir araya getirmektedir. Baharda cıvıldayan kuş sesleri, çiçeklerin yeniden çiçek açması yeniden doğuşun sembolüdür. Bu kavramlar doğal pastoral ortamı ve bozulmamış olanı temsil etmektedir. Bozulmayan insanoğluna yani mutlu bir çocukluğa işaret etmektedir. Bu nedenle bahar tıpkı çocukluk gibi masumiyet barındırmaktadır. Oyun kavramı ile baharın gelişi ve çocukların oyun oynaması ilişkilendirilmiştir. Çocuklar baharın gelişi ile doyasıya oynar, çiçek gibi doğal ve özgürdürler. Oyun çocukluk çağını ifade eder ve yaşlı bireye geçmişini hatırlatır. Yeşil ve yeşillik kavramları yine bahar ile ilintili olmakla beraber doğayı sembolleştirmektedir. Yeşil aslında olgunlaşmanın büyümenin ve tecrübenin bir sembolü olarak ifade edildiği görülmektedir. Yeşil pozitif duygular barındıran çocukluğun hayal dünyasının ve gücünün önemine işaret etmektedir. Doğa ve yeşillik aslında kimseye ait olmayan özgür bir alan/toprakları ifade etmektedir. Burada herhangi bir baskı otorite veya kural söz konusu değildir. Ancak Sanayi devrimi ile bu alanlar artık kirletildiği ve karartıldığı öngörüsü ile değişime uğradığı vurgusu yapıldığı düşünülmektedir.

Tematik açıdan şiir aslında doğanın ve yeşilliğin sunmuş olduğu doğallık içeresinde özgürce kuşlar gibi hareket eden masumiyete atıfta bulunmaktadır. Doğal ve insani özelliklerin ön planda olduğu pastoral bir yaşam vurgusu söz konusudur. İhtiyar, yaşlı, genç ve çocuk demeden herkesin birlikteliğinin garantörü olan doğanın hâkim olduğu bir ortam söz konusudur. Şiirde vurgu genellikle mutluluğu ifade eden "mutluluk "neşe" "sevinç" vb. sözcükler üzerinedir. Yaşlıların altında oturduğu meşe ağacı da bir tecrübe sembolü olarak kullanılmıştır. Eski ve yeni nesil arasında pek bir değişimin olmadığını benzer manzaraların, oyunların ve sevinçlerin olduğu ifade edilmiştir. Ancak çocuk masumiyetinin çok uzun sürmeyeceğini ruh halini karartan bir dizeyle şiire son vermektedir.

The Ecchoing Green	Yankıyan Yeşillik
The Sun does arise,	Güneş doğup yükseliyor,
And make happy the skies.	Gökleri mutlu ediyor.
The merry bells ring,	Çalıyor neşeli çanlar,
To welcome the Spring.	Baharı karşılıyorlar.
The sky-lark and thrush,	Tarlakuşları, ardıçkuşları,
The birds of the bush,	Çalılığın kuşları,
Sing louder around,	Çanların şen seslerinin
To the bells chearful sound,	Çevresinde daha yüksek sesleri,
While our sports shall be seen	Oyunlarımız görüleceğinde
On the Ecchoing Green.	Yankıyan Yeşillikte.

Old John with white hair	İhtiyar John ak saçıyla
Does laugh away care,	Gülüp geçer kaygılara,
Sitting under the oak,	Oturmuş meşenin altına,
Among the old folk.	Yaşlıların arasına.
They laugh at our play,	Oyunumuza gülüyorlar,
And soon they all say,	Peşinden şöyle diyorlar,
Such such were the joys,	Bizim de böyleydi sevinçlerimiz,
When we all girls & boys,	Oğlan iken kız iken biz hepimiz,
In our youth time were seen,	Görülürdü küçüklük devrimizde,
On the Ecchoing Green.	Yankıyan Yeşillikte.
Till the little ones weary	Ta ki yorulup çocuklar,
No more can be merry	Keyifleri kaçana kadar
The sun does descend,	Güneş alçalıp batıyor,
And our sports have an end:	Oyunlarımız bitiyor:
Round the laps of their mothers,	Analarının kucağında
Many sisters and brothers,	Kızlar oğlanlar bir arada,
Like birds in their nest,	Tıpkı yuvada kuşlar,
Are ready for rest:	Dinlenmeye hazırlar:
And sport no more seen,	Ve artık oyun görülmez,
On the darkening Green	Kararan Yeşillikte. Çeviri: Selahattin Özpalabıyıklar (İnal, 2019).

Sonuç

On sekizinci yüzyılın sonlarında ve On dokuzuncu yüzyılın başlarında Avrupa kültüründe Romantizm akımının temsilcisi olarak lirik, mistik ve vizyoner Blake'in şiirleri ve sanat eserleri geniş bir yankı bulmuştur. Şiirinde birçok stili bir arada barındırdığı doğa, çocuk, özgürlük ve sevinç gibi romantik öğelerin yer aldığı görülmüştür. Blake' in aynı zamanda imgeler, semboller, metaforlar ve özgürlükçü ruhu ile duygu ve düşüncelerini spontane bir şekilde dile getirdiği tespit edilmiştir.

Blake, klasik yaklaşımda derin çatlaklar yaratarak yaşadığı dönemin ve ortamın özgürlükçü ve insani değerleri samimi bir şekilde şiirlerine yansıtmıştır. Blake eserinde çocukluk dönemine verdiği önemi vurgulayarak mutluluk, doğa, bahar ve yeşillik gibi kavramları ön plana çıkarmaya çalışmıştır. "Yankılanan" yeşilin "kararan" yeşile dönüştüğü son dörtlükte bir melankoli esintisi şiirde izlenmektedir. Şiirde yer alan masumiyetin ve hayal gücünün sunmuş olduğu mutluluk ve sevinç her ne kadar ilkbahar ile pekiştirilse de bu ortamın böyle sürmeyeceği düşüncesi karanlık bir kehanet ile sona ermektedir.

William Blake bu şiirinde Romantik Çağ'ın ana temalarından biri olan doğaya dönüşü oldukça belirgin bir şekilde sunmuştur. Doğa tüm canlılar için bir özgürlük alanıdır. Doğuşun, büyümenin, tecrübenin ve masumiyetin bir sembolüdür. Çocukluğun, yaşamanın ve yaşlanmanın resmedildiği bu şiirde Blake aslında sadece melankolik öngörünün yanı sıra yaşam döngüsüne de atıfta bulunmuş, doğanın üstünde bir otorite tanımamıştır. Her ne kadar eserini basit, tekdüze bir üslupla kaleme alsa da kullandığı imge

ve sembollerle sosyal mesajlar verdiği görülmektedir. Nitekim Blake'in imgeler, semboller, metaforlar ve özgürlükçü ruhuyla duygu ve düşüncelerini spontane şekilde birleştirerek sunması onu romantik akımın özelliklerine olan bağlılığını ayrıca göstermektedir.

Kaynakça

Ackyord, P. (1995). Blake A Biography. New York: Ballantine Books.

Aksakal, H. (2015). Politik Romantizm ve Modernitenin Eleştirileri. İstanbul: Alfa.

Alexander, M. (2000). A History of English Literature. London: Macmillan.

Altun, S., Bölükmeşe, E. (2021). Gürcü Romantizminde Nikoloz Barataşvili'nin "Tulpar"ı. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi 10/2, 649-660.

Bentley, G. E. (1975). William Blake:The Critical Heritage. London-New York: Routledge.

Bentley, G. E. (2001). The Stranger from Paradise: a biography of William Blake. New York: Yale University Press.

Carter, R., & McRae, J. (1997). The routledge History of Literature in English Britain and Ireland. London-Newyork: Routledge.

Compton-Rickett, Ar. (2012). A History of English Literature. London: Dodge Publishing.

Fletcher, R. H. (2002). A History of English Literature. Blackmask Online.

Greenblatt, S., & Abrams, M. H. (2005). The Norton Anthology of World Literature: Volume 2. New York: W.W. Norton&Company.

İnal, A. A. (2019). William Blake Musumiyet ve Tecrübe Şarkıları. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kaya, M., Kardaş, M. N. (2019). İngiliz Edebiyatı. O. Sevim, & Y. Söylemez içinde, Dünya Edebiyatı Araştırmaları (s. 79-104). Ankara: Nobel.

Kolcu, A. İ. (2003). Batı Edebiyatı. Ankara: Çağ.

Löwy, M., & Sayre, R. (2015). İsyan ve Melankoli Moderniteye Karşı Romantizm (Çev: Işık Ergüden). İstanbul: Alfa.

Pheleps, W. L. (2012). The Beginnings of The English Romantic Movements A Study in Eighteen English Literature. London: Forgotten Books.

Raimond, J. (2019). İngiliz Edebiyatı . Ankara: Dost .

Urgan, M. (2019). İngiliz Edebiyatı Tarihi. İstanbul: YKY.

Volceanov, G. (2007). A survey of English Literature From Beowulf to Jane Austen. Bükreş: Spiru Haret Universitesi.

70- A Critical Approach to the Inclusion of the Revised Bloom's Taxonomy in Active Skills for Reading: Book 1

Ömer Gökhan ULUM[1]

APA: Ulum, Ö. G. (2021). A critical approach to the inclusion of the Revised Bloom's taxonomy in active skills for reading: Book 1. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1130-1139. DOI: 10.29000/rumelide.1037134.

Abstract

Bloom's Taxonomy was produced in 1956 by the educational psychologist Benjamin Bloom with the aim of fostering higher order thinking skills in education. In time, the original taxonomy was revisited by applying some changes. This up to date taxonomy mirrors a more active style of cognition and is possibly more precise. The revised one developed the practicality of the taxonomy by employing action words. There are six steps of cognitive domain in the revised version, the levels of which are conceptually different. These are remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creating in the revised version and they are beneficial in forming learning outcomes since specific verbs are particularly suitable for each level. Accordingly, this paper focuses on exploring how the revised Bloom's taxonomy is contained in the reading questions of an EFL reading course book. Therefore, two research questions were promoted to respond to the cognitive skills in the revised taxonomy. The first research question aims at evaluating the lower level while the second one hints on the higher cognition level. The analyzed EFL reading course book was inquired through descriptive content analysis method. The results of the study displayed that the assessed reading course book lacks the higher level cognitive skills underlined in the revised Bloom's taxonomy. Thus, related assumptions have been produced to suggest how the reading course books which are being produced or will be produced should refer to the revised Bloom's taxonomy while assessing reading comprehension.

Keywords: Cognitive domain, taxonomy, the revised Bloom's taxonomy, reading comprehension questions, assessing reading skills

Yenilenmiş Bloom Taksonomisine İngilizce Aktif Okuma Becerileri Kitabında Ne Ölçüde Yer Verildiğine dair Eleştirel bir Yaklaşım

Öz

Bloom taksonomisi 1956 yılında eğitim psikoloğu Benjamin Bloom tarafından eğitimde üst düzey becerileri geliştirme amacıyla tasarlanmıştır. Zamanla orijinal taksonomi bazı değişikler uygulanarak yenilenmiştir. Güncel taksonomi daha etkin bilişsel becerileri yansıtır ve muhtemelen daha gelişmiştir. Yenilenmiş taksonomi fiil bildiren kelimeler kullanarak taksonominin pratikliğini artırmıştır. Yenilenmiş taksonomide seviyeleri kavramsal farklılıklar gösteren bilişsel alanda altı basamak vardır. Yenilenmiş taksonominin basamakları hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır. Yenilenmiş taksonominin her bir basamağı özel fiiller içerdiğinden taksonomi öğrenme kazanımları oluşturmada faydalıdır. Bu bağlamda, bu çalışma bir İngilizce okuma ders kitabında yer alan okuduğunu anlama sorularında

[1] Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi (Mersin, Türkiye), omergokhanulum@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7685-6356 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.08.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1037134]

yenilenmiş Bloom taksonomisine ne ölçüde yer verildiğini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu yüzden, yenilenmiş taksonomide yer alan bilişsel becerileri irdeleyen iki araştırma sorusu geliştirilmiştir. Birinci araştırma sorusu alt seviye bilişsel becerileri irdelerken, ikinci araştırma sorusu üst düzey bilişsel becerileri irdelemektedir. Analiz edilen İngilizce okuma ders kitabı betimsel içerik analizi yöntemi ile irdelenmiştir. Araştırmanın sonuçları analiz edilen ders kitabının yenilenmiş Bloom taksonomisinde altı çizilen üst düzey bilişsel becerilerden yoksun olduğunu göstermiştir. Yazılmakta olan veya yazılacak olan okuma ders kitaplarının okuduğunu anlama sorularında yenilenmiş Bloom taksonomisine ne ölçüde yer vermeleri gerektiğine dair bu bağlamda ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Bilişsel alan, taksonomi, yenilenmiş Bloom taksonomisi, okuduğunu anlama soruları, okuma becerilerinin değerlendirilmesi

Introduction

In formal education, it is envisaged to provide students with the necessary knowledge, skills and attitudes for each grade level (McClune & Jarman, 2010). While this is being done, it cannot be expected that the educational approaches that do not move the student into the center will be successful (Wright, 2011).Therefore, it is necessary to determine which knowledge, skills and behaviors will be gained by the student and at what level the student will be at the end of the learning process (Rodgers, 2008). This situation necessitates specifying and classifying the objectives according to learner characteristics and needs (Skrbic & Burrows, 2014). Learning goals are the desired qualities that are acquired by the students through education (Marzano, 2010). The objectives desired to be acquired by the students have different levels and features (Adams, 2015). In the planning of instruction, the objectives are classified according to the desired level and characteristics (Baecher, Farnsworth, & Ediger, 2014).According to Bloom, people are born with the mental equipment related to learning, and they have an unlimited learning capacity. However, their training process determines how much of their mental equipment and limits they can use (Rupani & Bhutto, 2011). Therefore, when appropriate learning conditions are provided, children can learn almost anything that falls within their learning area (Coleman, 1968). The difference between children is not about their ability to learn more or less, but because of their individuality in their learning styles, interests, motivations and pace (Carbo, 1986; Oxford, 2003). In this context, taxonomy of educational goals is a framework of classification that expresses what students' learning goals or our expectations from them are as a consequence of instruction (Krathwohl, 2002).Taxonomy is the gradual classification of entities from simple to complex and each entity is a prerequisite for another (Forehand, 2010). In curriculum development, taxonomy is the ordering of the desired behaviors from simple to complex, from easy to difficult, from concrete to abstract, as prerequisites for each other (Ahmed et al., 2014). In this context, taxonomy is used to classify the learned behaviors that have a tight horizontal and vertical relationship among each other (Noble, 2004).In other words, in the learning-teaching process, taxonomy is used in determining the goals/behaviors that students will reach (Dopson & Tas, 2004). Bloom's student Krathwohl (2002), together with his friends, revised Bloom's original classification. In the new classification, the cognitive domain was divided into two dimensions as content and process (Krathwohl & Anderson, 2010). As in the original classification, the cognitive process dimensions in the revised one consist of six basic categories in a hierarchy from simple to complex (Pakpahan et al., 2021). Apart from this, some classifications that try to eliminate the deficiencies in the original Bloom's classification were developed as an alternative while the revised form is still based on the original classification (Newton, Da Silva, & Peters, 2020). Behaviors that are desired to be acquired by individuals through education are determined by the gains in the curriculum. The level of these gains is determined by using taxonomies. Taxonomies in education are used for the

classification of cognitive levels and they primarily focus on evaluation and achievements (Walbesser, 1963). The original taxonomy developed by Bloom et al. has a structure consisting of 6 steps, from simple to complex, from concrete to abstract, including knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation, and acquiring a behavior requires acquiring the previous behavior (Forehand, 2010). Krathwohl (2002) believed that Bloom's original taxonomy will provide a common language for the learning objectives to facilitate communication among educators. Further, it will be a basis for determining the specific meaning of the broad educational goals. He also believed that it would be used as a tool to determine the cohesion of the assessments. The changes in the curriculum and teaching methods and techniques, as well as the fact that the original taxonomy is based on the behaviorist approach, that the classification made in the cognitive field is one-dimensional, and that the acquisition of a behavior requires the acquisition of the previous behavior have emerged as the deficiencies of the original taxonomy (Tutkun, Güzel, Köroğlu, & Ilhan, 2012). The revised Bloom's taxonomy consists of two dimensions, the knowledge dimension (Factual Knowledge, Conceptual Knowledge, Operational Knowledge and Metacognitive Knowledge) and the cognitive process dimension (Remembering, Understanding, Applying, Analyzing, Evaluating and Creating) (Amer, 2006). Further, the concepts of the original taxonomy changed from noun form to verb form. The knowledge dimension in the original taxonomy was changed to recall, the synthesis and evaluation steps were replaced, and the comprehension and synthesis steps were renamed as understanding and creating. The revised Bloom's taxonomy can be used in the analysis of the objectives of the curriculum in a clear, concise and visual way that it will help teachers not to confuse achievements with activities, and will also help them understand the relationships between learning-teaching activities and evaluation. It will also help them understand and adapt the teaching and material content of the curriculum accordingly. Bloom's taxonomy has been criticized over time and needed to be revised accordingly (Febrina, Usman, & Muslem, 2019). Between 1995 and 2000, a study was conducted to reorganize and renew Bloom's taxonomy. Although a fundamental change was not brought to it, some important differences emerged (Ozola, 2014).The revised Bloom's taxonomy may also be grouped in three dimensions (Krathwohl, 2002).The first one refers to terminological change. In this dimension, the six levels in the original taxonomy were changed from noun to verb, and the lowest level of knowing was changed to remembering, while comprehension and synthesis were renamed. Secondly, a structural change was carried out. While Bloom's original taxonomy is one-dimensional, the developed taxonomy is two-dimensional in terms of knowledge and cognition. The third change may be attributed to targets (Shell et al., 2010). The revised taxonomy involves more groups. These are the knowledge dimension and the cognitive process dimension. Knowledge types are found in the knowledge dimension. These are factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge and metacognitive knowledge (Airasian & Miranda, 2002). Like the old version, the new taxonomy consists of six steps. However, it seems that the three digits (knowledge, comprehension and synthesis) have been renamed, the top two digits have been relocated, and the names of the digits have been transformed into verb form to match the way they are used in the targets (Bümen, 2007). Thus, this study focuses on discovering how the revised Bloom's taxonomy is involved in the reading comprehension questions of an EFL reading course book.

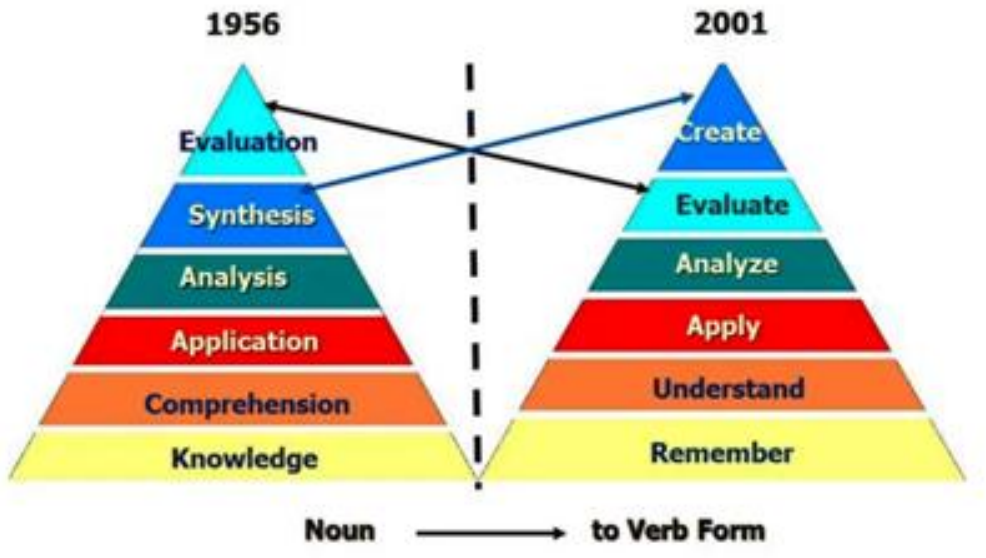


Figure 1. Bloom's Taxonomy Revised (Wilson, 2001)

The research problem

It is not easy for EFL/ESL teachers to produce their own reading materials to develop reading comprehension of the students and to evaluate the reading comprehension levels. Further, they do not have the necessary time and motivation to produce reading comprehension activities. Thus, they employ reading comprehension course books and they highly depend on these course books. The EFL reading course book that was chosen in this research paper is Active Skills for Reading: Book 1. The aim of this course book evaluation is to examine to what extent the reading course book includes higher and lower cognitive level questions suggested by the revised Bloom's taxonomy. The overall reading comprehension questions were assessed in the study. Consequently, this analysis will uncover whether or not the reading comprehension questions in the EFL course book refer to higher level thinking skills.

Purpose of the study

This study aims to examine the cognitive levels of the reading comprehension questions in the EFL reading course book titled Active Skills for Reading: Book 1. Thus, it clarifies whether or not there are any weaknesses or strengths of reading comprehension questions with respect to lower and higher order cognitive skills represented by the revised Bloom's taxonomy. Accordingly, the following research questions were put forward:

(1) To what extent do the reading comprehension questions in the EFL Reading course book *Active Skills for Reading: Book 1*include the lower order cognitive levels suggested by the revised Bloom's taxonomy?

(2) To what extent do the reading comprehension questions in the EFL Reading course book *Active Skills for Reading: Book 1* include the higher order cognitive levels suggested by the revised Bloom's taxonomy?

Significance of the study

This study analyses the reading comprehension questions in the EFL reading course book *Active Skills for Reading: Book 1* and seeks to represent the intensity of lower and higher thinking levels involved in order to promote suggestions for the EFL reading teachers and course book authors preparing reading materials. The findings of this research paper will be of great significance for instructors when producing reading comprehension questions. The findings of the study will also increase the awareness of educational authorities, publishing companies, and education staff on the significance of the revised Bloom's taxonomy. Moreover, the findings of the study will be beneficial for instructors while evaluating reading course books which are designed by local and global stakeholders. Accordingly, they can choose the course books that much help them attain the curriculum goals.

Limitations of the study

EFL/ESL reading course books ought to include reading comprehension tasks demanding both low and high cognitive levels to contribute to students (Assaly & Smadi, 2015). In this study, the revised Bloom's taxonomy has been solely employed to examine the reading comprehension questions. Thus, this research paper is limited only to the EFL reading course book *Active Skills for Reading: Book 1*. The collected data does not refer to the contents of other EFL reading course books. Further, this study only inquires the reading comprehension questions; thus, the results are limited to assessing EFL reading comprehension questions.

Methodology

The present study is based on a descriptive content analysis method which interprets the emergence of the categories of analysis. The extent of the revised Bloom's taxonomy in the reading comprehension questions was investigated accordingly. The textbook inquired in the paper is *Active Skills for Reading: Book 1*which was authored by Neil J. Anderson and published by Thomson ELT Publishing. Initially, with the aim of finding solutions to the research problems (1) To what extent do the reading comprehension questions in the EFL Reading course book *Active Skills for Reading: Book 1*include the lower order cognitive levels suggested by the revised Bloom's taxonomy? (2) To what extent do the reading comprehension questions in the EFL Reading course book *Active Skills for Reading: Book 1* include the higher order cognitive levels suggested by the revised Bloom's taxonomy?, question stems on every cognitive level and key words sampling the levels of the new taxonomy were employed to reach a conclusion. This research paper was based on a qualitative research design since it defined and evaluated the collected data. Related frequencies and percentages were illustrated in the study as the quantitative strand while samples from the reading questions were involved for the qualitative strand of the study. Question stems and words were utilized to find out the cognitive thinking levels. Descriptive content analysis was employed for the reading questions of each unit of the EFL reading course book while the related questions were collected, listed, and analyzed based on the revised Bloom's Taxonomy. Among many other models such as Vygotskian and Piagetian, the revised Bloom's Taxonomy may be recommended as a beneficial taxonomy to evaluate teaching and assessment materials (Zareian at al., 2015). Each coding category containing the samples of word stems for the levels of cognitive domains were provided and in order to make the data more manageable, the data were displayed in tables. In sum, the revised Bloom's Taxonomy was administered as the theoretical framework of this research paper and the findings were accordingly tabulated.

Data analysis and results

The data of the study were interpreted through the descriptive content analysis (Vaismoradi, Turunen, & Bondas, 2013) which contained classifying each question stem according to the six cognitive thinking levels stated in the taxonomy. The related percentages, frequencies, and example questions from the analyzed reading comprehension textbook representing the cognitive domains of the revised Bloom's taxonomy are displayed as follows. The results were given as both lower and higher cognitive thinking domains as well. The tables below and the related reports illuminate the mentioned facets.

Table 1.*The Rate of the Cognitive Thinking Levels Stated in the Revised Bloom's Taxonomy in the Reading Questions*

Level of question	**f**	**%**
Remember	381	83.74
Understand	74	16.26
Apply	–	–
Analyze	–	–
Evaluate	–	–
Create	–	–
Total	455	100.00

One can easily conceive from Table 1 that remembering level (83.74%) emerged as the highest cognitive thinking level compared to the other levels. Moreover, understanding level follows the remembering level with a percentage of 16.26. However, no occurrence was detected in the other levels respectively. The pursuing examples refer to the reading questions appeared in the inquiry:

- What foods do you see in the picture? (remembering level, unit 1, p.11)
- Discuss. Why do some schools serve junk food to their students? (understanding level, unit 1, p.14)

Table 2.*The Rate of the Higher and Lower Cognitive Domains of the Revised Bloom's Taxonomy in the Overall Reading Questions*

Level of question	f	%
Lower	455	100.00
Higher	–	–
Total	455	100.00

As it is simply perceived from the above table the lower cognitive thinking domain solely emerged (100.00). On the other hand, the higher cognitive thinking domain was detected with no emergence.

Table 3.*The Rate of the Remembering and Understanding Cognitive Levels of the Units*

	Remembering		**Understanding**	
Unit	f	%	f	%
1	19	67.86	9	32.14
2	31	91.18	3	8.82
3	39	84.78	7	15.22
4	31	93.94	2	6.06
5	28	87.50	4	12.50
6	45	93.75	3	6.25
7	32	94.12	2	5.88
8	31	88.57	4	11.43
9	45	90.00	5	10.00
10	24	70.59	10	29.41
11	25	75.76	8	24.24
12	31	64.58	17	35.42

One can be easily understood from the above table that the rate of remembering level is enormously more extensive compared to the rate of understanding level. Therefore, it is simply observed from Table 3 that the rates of remembering levels highly outnumber the rates of understanding levels in each unit, while no emergence was detected in the higher order cognitive domain.

Discussion and conclusion

In their study, Freahat and Smadi (2014) indicated that low order cognitive domain was dominant in the reading material of the university textbook and it does not display a higher level of thinking, just like the present study which represents similar results. Further, Freeman (2014) found out similar results in that the emergence of very basic, lower order questions rather than the ones that promote higher order thinking and linguistic skills was observed. In a similar vein, Riazi and Mosalanejad (2010) indicate that in all grades lower-order cognitive skills were more prevalent than higher order ones in the analyzed EFL textbooks. Moreover, Mizbani and Chalak (2017) revealed, in their study, that all of the activities of listening and speaking skills were grouped as the low level of cognitive complexity and could not lead the learners of this grade for high levels of learning objectives. Therefore, the related literature is full of studies assisting the present study in that the low order cognitive domain is more prevalent in course materials in general, and EFL course materials in particular, compared to the high order cognitive domain clarified by the revised Bloom's Taxonomy. Similarly, numerous studies, just like the present study, represent that course contents, curriculums, and materials lack the higher order cognitive skills suggested by the taxonomy of cognitive skills.

This study aimed to examine the reading questions of a course book, and the findings show that the questions hardly addressed higher cognitive skills and domains. The questions were related to remembering, understanding and applying. However, analyzing, evaluating and creating were hardly broached and addressed. This poses a serious problem for learners because they cannot approach language learning questions by evaluating and developing critical thinking skills (Nappi, 2017). Remembering is the first category in Bloom's taxonomy. Therefore, it is related to working memory and short term memory. In order to encode questions and their answers into long-term memory, higher

cognitive skills should be triggered (Cowan, 2008). Unless these cognitive domains are activated, learning may not take place (Halpern, 1998). Therefore, English teachers should include additional questions so that they can be comprehended and reinforced by learners who learn a foreign and second language. Course books generally do not address higher cognitive domains. Therefore, practitioners should take Bloom's revised taxonomy into consideration in order to help learners acquire higher cognitive skills (Roohani, Taheri, & Poorzangeneh, 2013).

Lower order cognitive skills are largely endorsed and reinforced in course books (Millrood & Maksimova, 2018). However, what is important is that learners should be able to deal with higher order cognitive skills in order to develop their critical skills in language learning (Wall, 2015). Critical thinking skills can be developed through higher order cognitive domains (Miri, David, & Uri, 2007; Ulum & Taşkaya, 2019). Second and foreign language learners should be able to put various categories into a coherent manner. In addition, integrated skills of learners should be supported (MacVaugh, Jones, & Auty, 2014). Some recommendations can be given:

- Teachers should incorporate higher order cognitive domains into reading questions.
- Critical thinking skills should be dealt with along with higher order cognitive skills.
- Long-term memory should be reinforced with additional questions.
- Language learners should be able to negotiate meaning in classroom settings where they should be given the opportunity to be involved in meaningful discussions.
- Course books should be developed in accordance with Bloom's revised taxonomy.
- Reading questions should be revised in line with higher order cognitive domains so that foreign language learners can reinforce their cognitive skills.
- Additional tasks and activities regarding higher order cognitive domains should be prepared by teachers.
- Alternative teaching techniques that endorse higher order cognitive domains should be tailored for learners' needs.

References

Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 103(3), 152.

Ahmed, N., Anwar, M. A., Wajahat, U., Edriss, A., & Abdurahen, M. (2014). Bloom's taxonomy based proportionate curriculum development model. *Journal of education and practice*, 5(26), 12-17.

Airasian, P. W., & Miranda, H. (2002).The role of assessment in the revised taxonomy.*Theory into practice*, 41(4), 249-254.

Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213-230.

Assaly, I. R., &Smadi, O. M. (2015).Using Bloom's Taxonomy to Evaluate the Cognitive Levels ofMaster Class Textbook's Questions. *English Language Teaching*, 8(5), 100-110.

Baecher, L., Farnsworth, T., & Ediger, A. (2014).The challenges of planning language objectives in content-based ESL instruction. *Language Teaching Research*, 18(1), 118-136.

Bümen, N. T. (2007). Effects of the original versus revised Bloom's Taxonomy on lesson planning skills: A Turkish study among pre-service teachers. *International Review of Education*, 53(4), 439-455.

Carbo, M. (1986).*Teaching students to read through their individual learning styles*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, NJ 07632.

Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity.*Integrated Education*, 6(5), 19-28.

Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory?.*Progress in brain research*, 169, 323-338.

Dopson, L. R., &Tas, R. F. (2004). A practical approach to curriculum development: A case study. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 16(1), 39-46.

Febrina, F., Usman, B., & Muslem, A. (2019).Analysis of Reading Comprehension Questions by Using Revised Bloom's Taxonomy on Higher Order Thinking Skill (HOTS).*English Education Journal*, 10(1), 1-15.

Forehand, M. (2010).Bloom's taxonomy. Emerging perspectives on learning, teaching, and technology, 41(4), 47-56. Retrieved on the 30th of August, 2021 from https://www.d41.org/cms/lib/IL01904672/Centricity/Domain/422/BloomsTaxonomy.pdf

Freahat, N. M., & Smadi, O. M. (2014). Lower-order and Higher-order Reading Questions in Secondary and University Level EFL Textbooks in Jordan. Theory & Practice in Language Studies, 4(9).

Freeman, D. (2014). Reading comprehension questions: The distribution of different types in global EFL textbooks. In English Language Teaching Textbooks (pp. 72-110). Palgrave Macmillan, London.

Halpern, D. F. (1998).Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American psychologist*, 53(4), 449.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.

Krathwohl, D. R., & Anderson, L. W. (2010). Merlin C. Wittrock and the revision of Bloom's taxonomy. *Educational psychologist*, 45(1), 64-65.

MacVaugh, J., Jones, A., &Auty, S. (2014). Implicit, stand-alone or integrated skills education for undergraduates: a longitudinal analysis of programme outcomes. *Journal of Further and Higher Education*, 38(6), 755-772.

Marzano, R. J. (2010). *Designing & teaching learning goals & objectives*. Bloomington: Solution Tree Press.

McClune, B., &Jarman, R. (2010). Critical Reading of Science-Based News Reports: Establishing a knowledge, skills and attitudes framework. *International Journal of Science Education*, 32(6), 727-752.

Millrood, R., &Maksimova, I. (2018). Cognitive skills in education: typology and development. *Языки культура*, 42, 137-147.

Miri, B., David, B. C., & Uri, Z. (2007).Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in science education*, 37(4), 353-369.

Mizbani, M., & Chalak, A. (2017). Analyzing listening and speaking activities of Iranian EFL textbook Prospect 3 through Bloom's Revised Taxonomy. Advances in Language and Literary Studies, 8(3), 38-43.

Nappi, J. S. (2017). The importance of questioning in developing critical thinking skills. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 84(1), 30.

Newton, P. M., Da Silva, A., & Peters, L. G. (2020, July).A pragmatic master list of action verbs for bloom's taxonomy. *In Frontiers in Education*, 5, 107.

Noble, T. (2004).Integrating the Revised Bloom. *Teachers college record*, 106(1), 193-211.

Ozola, S. (2014).Views on taxonomy and learning. *Education in a changing society*, 1, 152-159.

Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International review of applied linguistics in language teaching*, 41(4), 271-278.

Pakpahan, S. F., Pakpahan, S., Purba, I. D. S., & Nasution, J. (2021). Analysis Reading Comprehension Questions by Using Revised Bloom's Taxonomy on Higher Order Thinking Skill (HOTS). *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 9(1), 259 - 271.

Riazi, A. M., & Mosalanejad, N. (2010). Evaluation of Learning Objectives in Iranian High-School and

Pre-University English Textbooks Using Bloom's Taxonomy. TESL-EJ, 13(4).

Rodgers, T. (2008).Student engagement in the e-learning process and the impact on their grades. *International Journal of Cyber Society and Education*, 1(2), 143-156.

Roohani, A., Taheri, F., &Poorzangeneh, M. (2013).Evaluating Four Corners textbooks in terms of cognitive processes using Bloom's revised taxonomy. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 4(2), 51-67.

Rupani, C. M., & Bhutto, M. I. (2011). Evaluation of existing teaching learning process on Bloom's Taxonomy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 1, 119-128.

Shell, D. F., Brooks, D. W., Trainin, G., Wilson, K. M., Kauffman, D. F., & Herr, L. M.(2010).*Theunified learning model*. In The Unified Learning Model (pp. 1-4).Dordrecht: Springer.

Skrbic, N., & Burrows, J. (2014).*Specifying learning objectives. Learning, teaching and development: Strategies for action*, London: Sage, 39-69.

Tutkun, O. F., Güzel, G., Köroğlu, M., &Ilhan, H. (2012). Bloom's revised taxonomy and critics on it. *The Online Journal of Counselling and Education*, 1(3), 23-30.

Ulum, H., &Taşkaya, S. M. (2019).Evaluation of the Activities in the Turkish Coursebooks(Student's Books and Workbooks) Used at the 2nd, 3rd, And 4th Classes of State Primary Schools According to Revised Bloom's Taxonomy. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 107-118.

Walbesser, H. H. (1963). Curriculum evaluation by means of behavioral objectives. *Journal of Research in Science Teaching,* 1(4), 296-301.

Wall, T. F. (2015).The transferability of higher order cognitive skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 233-238.

Wilson, L. O. (2001). *Bloom's Taxonomy Revised*. Retrieved on the 24th of June, 2021 from https://thesecondprinciple.com/essential-teaching-skills/blooms-taxonomy-revised/

Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 92-97.

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. Nursing & health sciences, 15(3), 398-405.

Zareian, G., Davoudi, M., Heshmatifar, Z., &Rahimi, J. (2015).An evaluation of questions in two ESP coursebooks based on Bloom's new taxonomy of cognitive learning domain. *International Journal of Education and Research*, 3(8), 313-326.

71- More than a pilgrim less than a wife: Harry Bailly in Geoffrey Chaucer's *The Canterbury Tales*[1]

Nazan YILDIZ[2]

APA: Yıldız, N. (2021). More than a pilgrim less than a wife: Harry Bailly in Geoffrey Chaucer's *The Canterbury Tales*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1140-1150. DOI: 10.29000/rumelide.1037408.

Abstract

Geoffrey Chaucer's pilgrims in his monumental work *The Canterbury Tales* have been widely treated by the scholars who produced copious articles and books on the countless matters focusing on each pilgrim. Nevertheless, little attention has been paid to Harry Bailly, the striking innkeeper of the text. Bailly guides a group of medieval people of different ranks to the shrine of Saint Thomas Becket in Canterbury which introduces the reader to the greatest panorama of the medieval period. As the main framework of the text, Bailly asks pilgrims to tell stories on their way to Canterbury. Bailly does not tell a story himself; yet, he becomes so successful in handling of the disputes among the pilgrims and putting all of them in order; and every time he has a say for the stories as well as the story tellers. He is also very cautious about the traditional three estates order which constitutes the backbone of the medieval society. *The Canterbury Tales* can be envisaged without any of its pilgrims, but not without a Harry Bailly. He is the authoritative figure, and a know-it-all. Throughout the text, he performs divergent roles as a host, a leader, a judge, a critic and a governor. Although his commanding position is impeded by his domineering wife, taken as another Wife of Bath in the paper, Bailly occupies a unique position as the maestro of the pilgrims. Accordingly, this paper aims to dwell on Harry Bailly in *the Canterbury Tales* to present him as the inalienable yet neglected character of the masterpiece of Geoffrey Chaucer.

Keywords: Geoffrey Chaucer, *the Canterbury Tales*, medieval period, Harry Bailly

Bir hacıdan daha fazla, bir eşten daha az: Geoffrey Chaucer'ın *Canterbury Hikâyeleri*ndeki Harry Bailly karakteri

Öz

Geoffrey Chaucer'ın dev yapıtı *Canterbury Hikâyeleri*ndeki hacı karakterleri her hacı üzerine farklı konularda sayısız makale ve kitap üreten araştırmacılar tarafından geniş ölçüde ele alınmıştır. Fakat metnin göz alıcı hancı karakteri Harry Bailly'e çok az ilgi gösterilmiştir. Bailly farklı sınıflara mensup bir grup Orta Çağ insanına Canterbury'deki aziz Thomas Becket'in türbesine giderken rehberlik eder ve okuyucuya Orta Çağ'ın en kapsamlı resmini sunar. Bailly metnin ana çerçevesi olarak hacılardan Canterbury yolunda hikâye anlatmalarını ister. Kendisi bir hikâye anlatmaz fakat hacılar arasındaki tartışmaları yönetmede ve onları bir düzene sokmada çok başarılıdır; her zaman hem hikâyeler hem de onları anlatanlar için söyleyecek bir sözü vardır. Orta Çağ toplumunun belkemiğini oluşturan üç sınıf düzeni ile ilgili de çok ihtiyatlıdır. *Canterbury Hikâyeleri* herhangi bir hacı karakteri olmadan

[1] This article is the revised version of the paper delivered in October 2021 entitled "More than a pilgrim: Harry Bailly in Geoffrey Chaucer's *The Canterbury Tales"* at the 14th International Idea Conference: Studies in English organised by Karadeniz Technical University in Trabzon, Turkey.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Trabzon, Türkiye), nazanyildiz1@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5776-0268 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1037408]

düşünülebilir fakat bir Harry Bailly olmadan *Canterbury Hikâyeleri* düşünülemez. Otoriter ve her şey hakkında bir bilgisi olan Bailly, metin boyunca hancı, lider, hakem, eleştirmen ve yönetici gibi farklı roller üstlenir. Hükmeden konumu makalede başka bir Bath'lı Kadın olarak ele alınan baskıcı karısı tarafından sekteye uğrasa da, Bailly hacıların orkestra şefi olarak eşsiz bir yere sahiptir. Bu bağlamda, bu makalenin amacı *Canterbury Hikâyeleri*ndeki Harry Bailly'e odaklanıp, onu Geoffrey Chaucer'ın başyapıtındaki yeri doldurulamaz fakat ihmal edilmiş bir karakter olarak ele almaktır.

Anahtar kelimeler: Geoffrey Chaucer, *Canterbury Hikayeleri*, Orta Çağ, Harry Bailly

Introduction: Critics on Harry Bailly, His Sundry Roles and Functions

Despite of his matchless seat in *The Canterbury Tales*, compared to other pilgrims, Harry Bailly has been mostly ignored by Chaucer critics as he is generally mentioned but not treated at length.[3] Being an innkepeeper, Bailly is at the center of the medieval community and, like Chaucer himself, he has the chance to interact with medieval people coming from the different walks of life. Thus, after the Franklin, Bailly can be regarded as the closest character to Chaucer himself. One can not be sure whether Chaucer inspired from a real person while creating his outstanding innkepeeper; yet, to Manly and Malone, Chaucer might be motivated by a real innkeeper (1926, p.79), who is an innkeeper of the Tabard Inn in Southwark, called "Henri Bayliff" (1950, p.209). No matter purely fictional or partly real, Harry Bailly is the mainstay of *the Canterbury Tales*. Malone defines Bailly as "a bully or a clown or an upstart, someone who barely holds the pilgrimage together and who provides comic relief" (1950, p.209). To Richardson, Bailly is generally very cordial to the pilgrims, who, in reply to, esteem him (1970, p.325). For Page, the Host "is a time-bound and earth-bound man, and in the scheme of *the Canterbury Tales* he represents the immediate present. He is both in and of this World" (1969, p.11). Scheps foregrounds the masculine character of the host and points out that he "is big, strong, handsome (perhaps even heroic), wise, generous, decisive, irascible, impudent (to the Franklin), pugnacious (to the Pardoner)" (1975, p.114). According to Pugh, Bailly serves as a "governing figure, as ruler, as king" of the journey to Canterbury, and he also symbolizes a "figure of bourgeois masculinity," along with a "recognizable type of the proud man" (2006, p. 39). Similar to Scheps and Pugh, Keen underlines the heroic traits of the Host especially by taking his very first description into account (1969, p.10). Basing on his self-esteem, Pichaske and Sweetland delineate Bailly as "more than a literary arbiter" and specify him as "the elected medieval monarch governing this pilgrim society" (1977, p.184). Examining the Host, Sedwick and Mann call attention to his middle-class characteristics. For Sedwick, Bailly is "a picture of the truest typical Englishman that has ever been deliniated" (1934, p.237); and for Mann, he stands for the "middle-class standards" due to his attitudes towards the pilgrims as he behaves them in line with their estates (1973,p.1-7). There are two characters conducting the pilgrimage: "Geoffrey the Narrator and Harry the Commentator", Richardson claims (1970, p.326). Therefore, Bailly, with his masculine attributes and assertive demeanors, is underscored by critics as the guide and ruler of the pilgrims whose stories he evaluates like a critic. With his story telling competition, the reader is introduced into the medieval world and personalities. Drawing lessons from the tales, Bailly also meets the main function of the medieval texts. Yet, if taken as the spokesman of Chaucer, rather than preaching, he is for fun and entertainment. In fact, Bailly seems as the central medium of Chaucer's ambigious and humorous tone throughout *the Canterbury Tales*, which is in accordance with the well-known phrase used for Chaucer's

[3] The Host of Chaucer's *The Canterbury Tales* has drawn relatively little critical attention. As he does not have a story, he is largely treated second degree in the framework of his interactions with other pilgrims in the transitions between the tales. Few studies are dedicated entirely to him. In Turkey, there is not even a thesis written on Harry Bailly.

style in the text, especially compared to William Langland: laughing with his characters rather than laughing at them.

Keeping his hilarious yet dominating guidance in the entire journey, Bailly, apart from his various roles, possesses diverse functions in *the Canterbury Tales*. To Richardson, the function of Bailly is strictly related to his sagacity, his pomposity, his obsession with time and sex, his position as a middle-class host, his playfulness, and his pettishness (1970, p.326). Richardson further lists the main functions of the host. Initially, Richardson features the story telling contest suggested by Bailly as it constitutes the organic medium for the sheme of the tales. The contest is also essential because through the contest Chaucer implies that everything in life is related and linked to each other. Furthermore, by the contest, the reader is informed not only about the characters but the interactions among them. Secondly, as an innkeeper, Bailly keeps a symbolic position since the medieval inn was the only location where such a varied group of people could gather. What is more, the medieval inn was also a venue for shelter, guidance and merriment.[4] Lastly, Bailly comes from the middle class representing "an Everyman"; more importantly, he largely epitomizes the troubles and requisites of "a very small but growing class, one that was increasingly monied, mobile, and literate but also ill-educated, unsophisticated, and impatient with artistic subtleties" (1970, p.327). For Fredrica, Chaucer employs Bailly as a dramatic means to fill the void between "the worlds of reality and fiction" (1978, p.1). As claimed by Fredrica, his presence is vital to the plausibility of the whole poem since he is a realistic character due to his interactions with the pilgrims (1978, p.1).

In terms of structure, Chaucer critics regard Bailly as a connecting device and as audience for Chaucer. To Limuansky, editors also serve as link providers helping to organize and build up a "well-defined and well-lit group of pilgrims with connecting tales and creating a unified framework" (1955, p.85). Analogous to his editors, Bailly, Legouis suggests, "is always present on stage, and is the real center of the comedy which is being enacted on the road. He gives unity to the whole poem, where he plays the part of the ever-present protoganist" (1961, p.175). Muscatine is another critic writing on the structural unity of the poem by affirming that the Host "closes the gap between both worlds, the world of the travelers and tales" (1957, p.171). Muscatine, furthermore, underlines the function of Bailly as a "Greek chorus" in the poem, remarking that he acts "as a mediator between the worlds of the tales and the tellers, director of both, with his choric activity linking both" (1957, p.171). Thus, Bailly is the character who gives the poem the unity and believability by the story telling contest and he is the one who controls the flow of the poem by directing the pilgrims. Moreover, as a middle-class member, he stands for the characteristics and values of the newly emerging class of the medieval period apart form the clergy, the nobility and the commoners.[5] Bearing in mind that Chaucer himself belongs to this middle class, Bailly's role gains more significant in Chaucer's criticism in which a hot debate on whether Chaucer is for or against the middle class or grouping of his period pervades.[6] The examination of Bailly's role and

4 For detailed information on the medieval inns, see Thomas C. Richardson "Harry Bailly: Chaucer's Innkeeper" in *Chaucer's Pilgrims: An Historical Guide to the Pilgrims in The Canterbury Tales*. Eds. Laura C. and Robert T. Lambdin. Westport: Praeger, (1996): 324-339. John Hare's "Inns, Innkeepers and the Society of Later Medieval England, 1350–1600" in *Journal of Medieval History*, (2013), 39. 4: 447-497.

5 The medieval people who did not fit into any of the three estates; namely, the clergy, the nobility and the commoners, are largely defined as the representatives of "the middle-grouping" "strata" or "class". In relation to the application of the phrase, read Morris Bishop, The Penguin Book of the Middle Ages (Norwich: Fletcher and Son, 1971) 308; Paul Strohm, Social Chaucer (Cambridge and Massachusetts: Harvard UP, 1989) 4-5; and Marion Turner, "Politics and London Life."A Concise Companion to Chaucer. Ed. Corinne Saunders (Oxford: Blackwell, 2006) 29-30.

6 There are disputes over Chaucer's handling of the three estates and the "middle-grouping" in his *Canterbury Tales*. According to the initial opinion, Chaucer saves a common belief of the medieval society and is faithful to the three estates structure (For example, Gerald Morgan, "Moral and Social Identity and the Idea of Pilgrimage in the General Prologue." *The Chaucer Review*, (2003), 37. 4, 285-314; Donald Howard. *The Idea of* the Canterbury Tales. Berkeley: California UP, 1978). For another view; however, Chaucer attaches importance to the fading of the three estates and the "middle-

function in *the Canterbury Tales* might also contribute to this debate along with very few studies on him.

The Delienation of the Roles and Functions of Harry Bailly in *the Canterbury Tales*

Performing the authority allocated to him colourfully, Harry Bailly becomes not only the guide but a judge and critic of *the Cantrebury Tales*. The reader meets Bailly when he serves the pilgrims the best with a peerless meal at the Tabard Inn: "Greet chiere made oure hoost us everichon, /And to the soper sette he us anon. /He served us with vitaille at the beste;/Strong was the wyn, and wel to drynke us leste." (747-750).[7] Later, the poet describes the Host as a great man who is plainspoken, wise and well-taught. In the description, the poet also foregrounds the masculinity of the Host as highligted by Scheps and Pugh before. The host is also a cheerful man:

> A semely man oure hooste was withalle
> For to han been a marchal in an halle.
> A large man he was with eyen stepe -
> A fairer burgeys is ther noon in chepe -
> Boold of his speche, and wys, and wel ytaught,
> And of manhod hym lakkede right naught.
> Eek therto he was right a myrie man, (751- 757)

This description leads some critics, such as Kittredge and Bowden, to praise the Host excessively. According to Bowden, "he is virile, sensible, well-informed and genial" (1948, p.292). Kittredge regards him as "a discreet man, with plenty of tact, one who 'knew his way about'" (1915, p.162). Later, the Host suggests the well-known tale contest to make the long journey more comfortable and tolerable. Each pilgrim is supposed to tell two tales on the way to Canterbury and two more on the way back. Medieval pilgrims were also known as gifted tale tellers. The pilgrim who tells the best tale with a moral lesson will eat a free meal when they turn back to the inn:

> This is the poynt, to speken short and pleyn,
> That ech of yow, to shorte with oure weye,
> In this viage shal telle tales tweye
> To caunterbury-ward, I mene it so,
> And homward he shal tellen othere two,
> Of aventures that whilom han bifalle.
> And which of yow that bereth hym best of alle,
> That is to seyn, that telleth in this caas
> Tales of best sentence and moost solaas,
> Shal have a soper at oure aller cost
> Heere in this place, sittynge by this post,
> Whan that we come agayn fro caunterbury. (790-801)

grouping", and he depicts the new members of the Middle Ages in *The Canterbury Tales* (For example, Derek Brewer. "Class Distinction in Chaucer." *Speculum* 43.2 (1968): 290-305; Helen Phillips. *An Introduction to* The Canterbury Tales*: Reading, Fiction, Context*. New York: St. Martin's Press, 2000, and David Aers. *Chaucer*. Brighton: Harvester, 1986).

7 All Chaucer quotations are taken from *The Works of Geoffrey Chaucer* (1957). Ed. F. N. Robinson 2nd. Ed. Houghton Mifflin: Boston.

Here, the host's role as a guide, judge and leader begins. He decides to join the pilgrimage and he declares himself as the guide, judge and the leader of the group. Actually, he says he will join the group if they accept his leadership and rules. So, right at the beginning, he stacks the cards:

> Right at myn owene cost, and be youre gyde,
> And whoso wole my juggement withseye
> Shal paye al that we spenden by the weye.
> And if ye vouche sauf that it be so,
> Tel me anon, withouten wordes mo,
> And I wol erly shape me therfore.
> .....
> And that he wolde been oure governour,
> And oure tales juge and reportour,
> And sette a soper at a certeyn pris, (804-815)

Then, the morning comes and the journey begins. Like a rooster, the Host wakes up the pilgrims and reminds of the agreement they made at night. He again declares himself as the judge and they draw cut to determine the first story teller and it is the Knight who draws the shortest cut:

> Amorwe, whan that day bigan to sprynge,
> Up roos oure hoost, and was oure aller cok,
> .....
> And there oure hoost bigan his hors areste
> And seyde, lordynges, herkneth, if yow leste.
> Ye woot youre foreward, and I it yow recorde.
> If even-song and morwe-song accorde,
> Lat se now who shal telle the firste tale.
> As evere mote I drynke wyn or ale,
> Whoso be rebel to my juggement
> Shal paye for al that by the wey is spent.
> Now draweth cut, er that we ferrer twynne;
> He which that hath the shorteste shal bigynne. (822-836)

After the Knight told his tale, the pilgrims, especially those of high degree, praise the tale as a noble story and the Host asks the Monk to tell the second tale. Then, the well-known intervention of the Monk comes and he wants to tell the second tale, which is termed by Alfred David as the "Literary Peasants' Rebellion" (1976, p.72). The Host insists that the Monk should tell the second tale after the Knight and as aforementioned this leads some critics to support that the Host observes the three estate order of the Middle Ages:

> Whan that the knyght had thus his tale ytoold,
> In al the route nas ther yong ne oold
> That he ne seyde it was a noble storie,
> .....

Now telleth ye, sir monk, if that ye konne
Somwhat to quite with the knyghtes tale.
The millere, that for dronken was al pale,
So that unnethe upon his hors he sat,
.....
I kan a noble tale for the nones,
With which I wol now quite the knyghtes tale.
Oure hooste saugh that he was dronke of ale,
And seyde, abyd, robyn, my leeve brother;
Som bettre man shal telle us first another.
Abyd, and lat us werken thriftily. (3109- 3131)

The Host, the leader controlling the group, is also likened to a king when he asks the Reeve to stop to talk nonsense and begin to tell his tale: "Whan that oure hoost hadde herd this sermonyng,/ He gan to speke as lordly as a kyng./He seide, what amounteth al this wit?/What shul we speke alday of hooly writ?" (3899- 3902). Moreover, as a judge, the Host assesses the tales and even stops the tale tellers. For example, he asks Chaucer the pilgrim to tell a cheerful story, yet later he stops him as he does not like his story with rhyme in verse and asks him to tell a story in prose but make it cheerful or didactic:

Telle us a tale of myrthe, and that anon.
Hooste, quod I, ne beth nat yvele apayd,
For oother tale certes kan I noon,
But of a rym I lerned longe agoon.
Ye, that is good, quod he; now shul we heere
Som deyntee thyng, me thynketh by his cheere. (706- 711)

Namoore of this, for goddes dignitee,
Quod oure hooste, for thou makest me
.....
Sire, at o word, thou shalt no lenger ryme.
Lat se wher thou kanst tellen aught in geeste,
Or telle in prose somwhat, at the leeste,
In which ther be som murthe or som doctryne (919- 935)

As another example, when the Monk lists his stories of tragedy, like the Knight, the Host interrupts him and asks a more interesting story in hunting:

Sire monk, namoore of this, so God yow blesse!
.....
I sholde er this han fallen doun for sleep,
Althogh the slough had never been so deep;
Thanne hadde your tale al be toold in veyn.
For certeinly, as that thise clerkes seyn,

Whereas a man may have noon audience,
Noght helpeth it to tellen his sentence.
.....
Sir, sey somwhat of huntyng, I yow preye. (2788- 2805)

As introduced in his first appearance, Bailly is an outspoken, a jovial and sagacious character. His masculinity, which is in line with his governing position, is also foregrounded in his description. Self-reliant and assertive, Bailly participates in the pilgrimage on the condition that he becomes the leader of the group. Putting forward a tale-telling contest, our Host composes the framework of the text and in a way grows into the co-author of the text. Evaluating the tales and commenting on them, he also undertakes the mission of a critic. Yet, his masculine and leading demeanour is disrupted by a minor character, his wife, Goodelief, which takes the reader to another hot debate in Chaucer criticism.

A "So-Called" Absent character from the stage: Goodelief, The Wife of Harry Bailly

Another noteworthy point with regard to the role and function of the Host might be observed in his attitudes towards women, which might redound to the debate in Chaucer criticism.[8] Talking to males, the Host generally talks cynically and sarcastically, for example to the Monk, the Reeve and the Cook. Yet, when one looks at his words to the Prioress, a gentleman appears with kind words. Trying not to offend the Prioress, the Host kindly asks the Prioress to tell the next tale:

Another tale; and with that word he sayde,
As curteisly as it had been a mayde,
My lady prioresse, by youre leve,
So that I wiste I sholde yow nat greve,
I wolde demen that ye tellen sholde
A tale next, if so were that ye wolde.
Now wol ye vouche sauf, my lady deere? (445- 451)

In another example, when the speech of the Wife of Bath is interrupted by the pilgrims, the Host asks them to stop and let her tell her story (850-853). The Host also gets very angry when he learns that the Miller's story will be about a cuckolded husband and an immoral wife. He says do not smear the women and at that time we learn that he is also married and has a wife (3134-3135). The Host's having a wife leads the reader to the other side of the coin. The Host has various roles which are all dominating ones. However, he is a husband as well. In *the Monk's Prologue*, the reader learns about the Host's wife and is totally bewildered by the way how his wife treats this governing figure. Bailly talks about his wife three times: After *the Clerk of Oxford's Tale*, shortly in the epilogue to *the Merchant's Tale* and in *the Monk's*

[8] To a group of critics, Chaucer might be regarded as a proto-feminist due to his treatment of women in his *Canterbury Tales* such as the Wife of Bath and the Prioress to whom he has given voice in a time when women were expected to be passive. The women are also put on a pedestal in some tales told by male characters such as *The Knight's Tale* and *the Franklin's Tale* (See for example, "New Feminist Approaches to Chaucer: Introduction" by Samantha Katz Seal and Nicole Sidhu, *The Chaucer Review*, (2019), 54.3: 224-229; and "He conquered al the regne of Femenye': feminist criticism of Chaucer" by Marion Wynne-Davies, *Feminist Criticism*, (1992), 4.2: 107-113). Quite the contrary, another group of critics reckon Chaucer as a misogynist on account of some of his works such as *Troilus and Criseyde* and *The Miller's Tale* and *The Merchant's Tale* in *The Canterbury Tales* (For example, "Chaucer and the Misogynist Tradition in The Canterbury Tales" by Edward Raupp, 12th International Scientific Conference, Gori State Teaching University (2019); "January's Misogynist Merchant: The Theme of Sight in Chaucer's Merchant and "The Merchant's Tale" by Stephanie A Tolliver, The University of Virginia's College at Wise, 2001).

Prologue after *the Tale of Melibee*. Upon listening to the tale of the Clerk of Oxford on patient Griselda, the Host wishes that his wife could hear this story:

> This worthy clerk, whan ended was his tale,
> Oure hooste seyde, and swoor, by goddes bondes,
> Me were levere than a barel ale
> My wyf at hoom had herd this legende ones!
> This is a gentil tale for the nones, (1213-1217)

In a similar vein, after listening to the tale of Melibee, Bailly, delighted with the story, states that he wants his wife to hear the tale to take a lesson from Dame Prudence in endurance. Unlike Prudence, his wife, Goodelief,[9] is for violence and fight. She wants the Host to fight with her neigbours to protect her, and if he does dot, she calls him coward ape and grouchy, and threatens him to show the door. The Host is worried about turning into a murderer one day, a murderer of his neighbours, but he can find no way out and he is helpless in the face of his wife's dominant nature:

> Whan ended was my tale of melibee,
> And of prudence and hire benignytee,
> Oure hooste seyde, as I am feithful man,
> .....
> That goodelief, my wyf, hadde herd this tale!
> For she nys no thyng of swich pacience
> As was this melibeus wyf prudence.
> By goddes bones! whan I bete my knaves,
> She bryngeth me forth the grete clobbed staves,
> And crieth, -- slee the dogges everichoon,
> And brek hem, bothe bak and every boon! --
> And if that any neighebor of myne
> Wol nat in chirche to my wyf enclyne,
> Or be so hardy to hire to trespace,
> Whan she comth hoom she rampeth in my face,
> And crieth, -- false coward, wrek thy wyf!
> By corpus bones, I wol have thy knyf,
> And thou shalt have my distaf and go spynne! --
> Fro day to nyght right thus she wol bigynne.
> -allas! -- she seith, -- that evere I was shape
> To wedden a milksop, or a coward ape,
> That wol been overlad with every wight!
> Thou darst nat stonden by thy wyves right! --
> This is my lif, but if that I wol fighte;

9 As foregrounded by Malone, Godelieve was the name of a Flemish saint. Her submission and meekness were highlighted in the hagiographers of the twelfth and thirteenth centuries. In Chaucer's time, the name was widely used in Kent. Harry Bailly's wife's name Goodelief is sarcastic as she has a reverse character (209).

> And out at dore anon I moot me dighte,
> Or elles I am but lost, but if that I
> Be lik a wilde leoun, fool-hardy.
> I woot wel she wol do me slee som day
> Som neighebor, and thanne go my way;
> For I am perilous with knyf in honde,
> Al be it that I dar nat hire withstonde,
> For she is byg in armes, by my feith:
> That shal he fynde that hire mysdooth or seith, --
> But lat us passe awey fro this mateere. (1889- 1923)

Appertaining to the Host's relationship to his wife, Page points out that "Harry Bailly suffers from one perpetual, gnawing humiliation: he is a henpecked husband" (1969, p.4). Similarly, to Bowden, "[t]his agreeably fashioned man, large of body and extremely virile is nevertheless dominated and abused at home" (1948, p.292). Therefore, the governing position of the Host is turned upside down by his wife. Pug's argument encapsulates what Chaucer achieves through this minor character: The wife of the Host "inverts their gendered roles in the domestic space" (2006, p.54). In fact, the wife reverses the traditional gender spheres by calling her husband coward and puts her husband in feminine sphere by saying if she had a knife, she would attack the neighbours and her husband would spin with her distaff. That is how the Host's domineering role in the text is hampered by his wife.

More importantly, reading between the lines and examining this minor character, the reader meets another Wife of Bath. Analogous to Alison, the Wife of Bath, flirting with men and bragging of her five husbands, Goodelief does not submit to male dominance. A revolutionary character for her age, the Wife of Bath teaches a lesson to men through her story on a knight. In fact, in the Middle Ages, misogyny was prevalent; the secondary status of women and their obedience to men were traditionally acknowledged. Apart from the chaste and obedient role assigned to them deriving from Virgin Mary, women were regarded as inferior and rebellious depending on the image of Eve. Therefore, these revolutionary female characters of Chaucer are also source of debate in Chaucer criticism. For example, to some critics, through the Wife of Bath, Chaucer aims to guard women against the misogyny extensive in the Middle Ages. However, to another group of critics, the Wife of Bath embodies the medieval female stereotypes.[10] This split in opinion might be viable for all of the radical female characters of Chaucer, including Goodelief. Married at the age of twelve, leaving five husbands behind, the Wife of Bath is the well known example of those radical characters. She even defies the authorities of the Church and alleges the upper hand in marriage:

> Experience, though noon auctoritee/
> Were in this world, is right ynogh for me/
> [...] Of tribulacion in marriage,/
> Of which I am expert in al myn age. (1-4).

Thus, the Wife of Bath possesses male traits by claiming her independence and authority. She even associates herself with the biblical characters such as Solomon and Abraham.[11] Similar to the Wife of

[10] S. H. Rigby, English Society in the Later Middle Ages: Class, Status and Gender (London: Macmillan, 1995), 133-134.
[11] "Why sholde men thane speke of it vileynye?/Lo, here the wise kyng, daun salomon; /I trowe he hadde wyves mo than oon./ As wolde God it were leveful unto me/ To be refreshed half so ofte as he!" (34-38).

Bath, Goodelief asks for the authority in marriage and even suggests her husband to change gender roles. Absent from the stage, let alone a story of her own, Goodelief succeedes in arousing a great interest in reader. Both wives, through their experience and defying nature, resist the male authority and step out the feminine sphere. Regardless of the fact that they are recognised as Evelike figures in the medieval mind, Deliahs of Solomons or Bathshebas of Davids for Sir Gawain, they are the pioneers of feminism, claiming women's rights on the ground of the equality of males and females. It is also compelling that they were created by the pen of a male belonging to a society known for its misogyny.

In spite of being a troublemaker to her husband and to men in general, Goodelief might be considered as a figure whom Bailly as a character owes much. Bailly is one of the characters who does not tell a story in the tale-telling contest. To Williams, although Bailly does not tell a tale, he tells a tale about marriage via his absent wife. This story is also vital for evaluating Bailly as a character and Chaucer's representation of marriage and wifehood (2008, p.383). Indeed, marriage is one of the popular themes for the Canterbury pilgrims. The Wife of Bath tells a story of the inevitability of female superiorty in marriage. The Clerk of Oxford replies to the tale of the Wife of Bath and tells the story of patient Griselda. The Merchant joins the discussion and tells the story of an old man Januarie and his young unfaithful wife May. Finally, the Franklin tells the story of a knight, Arviragus and his wife Dorigan and highlights marriage as a respectable union. In his reputed article, "Chaucer's Discussion of Marriage," Kittredge explores the stories of these mentioned characters under the title of "the marriage group" succeeded by abundant critics.[12] Now, it seems that a major character is missing in this renowned group.

Consequently, respecting his relationships with women, Bailly, a valiant and manly man, behaves so gentle and shields them against the possible attacks by pilgrims, which contributes much to his character. This protection might remind the reader of the Queen Philippa, the wife of Edward III, who is said to ask Chaucer to write a work to praise women (*The Legend of Good Women*) after his work *Troilus and Criseyde* in which women are depicted as traitors. To imitate Chaucer's words, this *ilke* worthy and domineering Host is mistreated by his wife and is transformed into a docile character at home. Inverting the gender roles, Goodelief acts the Wife of Bath and strongly opposes male rule. While listening to the stories of the pilgrims, Bailly, in parts, tells the story of his wife and reflects upon marriage and gender relationships of his time, adding another function to his character.

Conclusion

Despite being an ignored character compared to the other pilgrims, the Host of Chaucer's *The Canterbury Tales* emerges as one of the more indelible creations in literature. A portrayal of an actual inn-keeper of the fourteenth-century, courteous especially to women, masculine, solemn and imperious, Bailly is a character of the same depth of the Knight or the Prioress. A guide, a judge and a critic, Bailly is the character contributing the most to the realism of the text. As a newly rising middle-class member, Bailly is the embodiment of both the changing and constant values of the medieval society. Moreover, through Bailly, the reader meets another Wife of Bath, Goodelief, who is a man-eater dominating men.

[12] See among others, George Lyman Kittredge, "Chaucer's Discussion of Marriage", *Modern. Philology* 9 (1912): 435–67; John S. Kenyon, "Further Notes on the Marriage Group in the "Canterbury Tales", *The Journal of English and Germanic Philology* 15.2 (1916): 282-288; Donald, R. Howard. "The Conclusion of the Marriage Group Chaucer and the Human Condition", *Modern Philology* 57.4, (1960): 223- 232; James L. Hodge, "The marriage group: Precarious equilibrium", *English Studies*, 46, (1965): 289-300; Joseph J. Mogan, Jr. "Chaucer and the Bona Matrimonii", *The Chaucer Review* 4.2 (1969):123-141; Clair C. Olson "The Interludes of the Marriage Group in the Canterbury Tales" in *Chaucer and Middle English Studies*, Edited By Beryl Rowland, 1974, London, Routledge, 1-9; Warren Ginsberg, "The Lineaments of Desire: Wish-Fulfillment in Chaucer's Marriage Group", *Criticism* 25.3 (1983): 197-210, and Elizabeth Scala, "The Women in Chaucer's "Marriage Group"" *MFF* 45 . 1 (2009): 50–56.

The wife of the Host in a way converts the hue of the Host by reversing the gender roles. Goodelief, a radical female character bequeathed by Chaucer to Charlotte Bronte and Virginia Woolf, takes her place in the realm of women. What is more, who says the Host does not tell a story! Analogous to the Wife of Bath, the Clerk of Oxford, the Merchant and the Franklin, the Host tells a story of marriage and gender relationships; thus, deserves to ask for a seat in the well-known marriage group. Goodelief might not have heard the stories of Griselda and Prudence; yet, we have received the story of Bailly very well. As the last word, Bailly is a nonpareil character without whom *the Canterbury Tales* is incomplete and by whom Chaucer exhibits his mastery once again.

References

Bowden, M. (1948). *A commentary on the general prologue to the Canterbury Tales*. Macmillan.

Chaucer, G. (1957*). The Canterbury Tales*. Robinson, F. N. (Ed.). 2nd. ed. Houghton Mifflin.

David, A. (1976). *The strumpet muse: Art and morals in Chaucer's poetry*. Indiana University Press.

Fredrica, W. A. (1978). *Harry Bailly's contribution to the realism of Chaucer's Canterbury Tales*. [Master Thesis, Florida Atlantic University].

Keen, W. (1969). "To Doon Yow Ese": A study of the host in the general prologue of the Canterbury Tales? *Topic*, 17, 5-18.

Kittredge, G. L. (1915). *Chaucer and his poetry*. Mass.

Legouis, E. (1961). *Geoffrey Chaucer*. (L. L. Voix, Trans.). Russell & Russell.

Lumiansky, R. M. (1955). *Of sondry folk*. University of Texas Press at Austin.

Malone, K. (1950). Harry Bailey and Godelief. *English Studies*, 31, 2 0 9 -1 5.

Manly, J. M. (1926). *Some new light on Chaucer*. H. Holt.

Mann, J. (1973). *Chaucer and Medieval estates satire*. Cambridge University Press.

Muscatine, C. (1957). *Chaucer and the French tradition*. University of California Press.

Page, B. (1969). Concerning the host. *The Chaucer Review*, 4 (1), 1-13.

Pichaske, D. R., & Sweetland, L. (1977). Chaucer on the Medieval monarchy: Harry Bailly in the Canterbury Tales. *The Chaucer Review,* 11 (3), 179-200.

Pugh, T. (2006). Queering Harry Bailly: Gendered carnival, social ideologies, and masculinity under duress in the Canterbury Tales. *The Chaucer Review*, 41 (1), 39-69.

Richardson, C. C. (1970). The function of the host in the Canterbury Tales. *Texas Studies in Literature and Language,* 12 (3), 325-344.

Scheps, W. (1975). Up roos oure hoost, and was oure aller cok: Harry Bailly's tale-telling competition. *The Chaucer Review*, 10 (2), 113-128.

Sedgwick, H. D. (1934). *Dan Chaucer*. AMS Press.

Williams, T. (2008). The host, his wife, and their communities in the Canterbury Tales. *The Chaucer Review*, 42 (4), 383-408.

72- Symbolisation of memory and space in Kamile Shamsie's *Burnt Shadows*[1]

Şahin KIZILTAŞ[2]

APA: Kızıltaş, Ş. (2021). Symbolisation of memory and space in Kamile Shamsie's *Burnt Shadows*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1151-1160. DOI: 10.29000/rumelide.1038663.

Abstract

The relationship between memory and literature has occupied the agenda of literary environment for centuries. This bond seems to be so strong that new literary subgenres uplifting memory to a major and dominant position in literature have emerged. On the other hand, space and identity have also been regarded as the components of this relationship in the process of writing; or in other words, in the process of (re)invention or (re)production. Kamila Shamsie is among the authors examining the relation among memory, space, identity and literature in their works. In her novel, *Burnt Shadows*, she fictionalises the story of a Japanese lady, Hiroko Tanaka, injured in the atomic bombing of Nagasaki during the Second World War. The bombing has left both mental and physical damages on her. The author has externalised those damages through images and symbols. This article aims to discuss the relationship between memory and space through those externalised images and symbols. In this study, the reason why the author prefers the crane as the image symbolising the memory and why she chooses the back of Hiroko as the space of memory is tried to be examined within the frame of the relationship between memory and space in literature. In addition, the role and contribution of space and memory in the search of identity and the importance of life experience with regards to the construction of identity is also one of the goals of the study that is tried to be revealed.

Keywords: Memory, Space, Crane, Kamila Shamsie, *Burnt Shadows*

Kamila Shamsie'nin *Kül Olmuş Gölgeler* romanında bellek ve uzamın sembolleştirilmesi

Öz

Bellek ve edebiyat arasındaki ilişki edebiyat çevrelerinin gündemini yüzyıllar boyunca meşgul etmiştir. Bu ilişki o kadar güçlüdür ki belleği edebiyatta başat ve baskın bir konuma yükselten yeni edebi alttürlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Öte yandan uzam ve kimlik de yazma sürecinde, başka bir ifadeyle (yeniden) icat etme ya da (yeniden) üretim sürecinde bu ilişkinin önemli bileşenleri olarak kabul edilir. Kamila Shamsie yapıtlarında bellek, uzam, kimlik ve edebiyat arasındaki ilişkiyi irdeleyen yazarlar arasındadır. Shamsie, *Kül Olmuş Gölgeler* adlı romanında II. Dünya savaşı esnasında Nagazaki'ye atılan atom bombasında yaralanan Japon bir kadının, Hiroko Tanaka'nın öyküsünü kurgular. Bombalama onda hem zihinsel hem de bedensel hasar bırakır. Yazar bu hasarları imgeler ve semboller üzerinden somutlaştırır. Bu makale yazarın somutlaştırdığı bu imgeler ve semboller aracılığıyla bellek, uzam, kimlik ve edebiyat arasındaki ilişkiyi tartışmayı amaçlar. Bu çalışmada, yazarın belleği sembolize eden imge olarak neden turna kuşunu tercih ettiği ve belleğin

[1] This article is the revised and extended version of the paper presented in the V. International Western Cultural and Literary Studies Symposium.

[2] Assist. Prof. Dr., Bitlis Eren University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Western Languages and Literature (Bitlis, Türkiye), sahinkiziltas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7836-1231 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.09.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1038663]

mekânı olarak neden Hiroko'nun sırtını seçtiği, edebiyatta bellek – uzam ilişkisi çerçevesinde irdelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bireyin kimlik arayışında bellek ve uzamın rolü ve katkısı, yaşam deneyimlerinin bireyin kimlik inşası açısından önemi yine bu çalışmanın ortaya koymaya çalıştığı amaçlardan biridir.

Anahtar kelimeler: Bellek, Uzam, Turna Kuşu, Kamila Shamsie, *Kül Olmuş Gölgeler*

Introduction

In a Greek myth it is narrated that the Greek poet Simonides is invited to a banquet by a wealthy nobleman, Scopas, to chant a lyric poem for the feasters. During the dining, Scopas states that he will pay only half of the price they have agreed on before for the poem he chanted. At that time two young men appear at the door. They send a message to Simonides and insistently request him to come out. When he goes out, he cannot find those two men. Just then, the roof of the banquet hall horribly falls down upon the guests and except for Simonides, all the invitees die. Nobody is able to identify the corpses for separate burial since their faces are unrecognizable due to the harshness of the collapse. Yet, Simonides manages to recognize each of them under the ruins by recalling their order of sitting at the dining table before the collapse (Cook, 2021). Since then, Simonides is known as the inventor of the art of memory; or Mnemotechnics as a buzzword.

The relationship between memory and literature, and its aspects and extents, have been discussed for a very long time. One of the reasons leading us to the estimation of this relationship is mythical. In Greek mythology, Mnemosyne was the goddess of memory. She was the daughter of Uranus (Heaven) and Gaea (Earth), and also the mother of the nine Muses. She was the Titan goddess of memory and remembrance and the inventress of language and words as well. She had nine daughters with Zeus, the supreme god of Olympus, each of whom is a muse of art such as poetry, tragedy, music, history, dance, astronomy and so on. In Greek tradition, memory was so significant that the Greeks gave the name of Mnemosyne to a few rivers and fountains. It was believed that the people who drank from the water of these rivers and fountains could remember everything (Veldhuizen, 2012).

The other reason dates back to the Classical period. The ancient philosophers such as Socrates, Plato, Aristotle, and Cicero asserted and argued the connection between memory and rhetoric. In her efficient book, *The Writer's Book of Memory: An Interdisciplinary Study for Writing Teachers*, Janine Rider discusses the arguments of those philosophers and consolidates the idea that from ancient times, there has been a strong relationship between memory and oral literature or rhetoric (Rider, 2009, s. 13-16).

In addition, there is also a strong relationship between memory and existing or identity. In his well-known discourse, *'Cogito, ergo sum'*, that is, *'I think, therefore I am'*, Descartes reveals the connection between existing and thinking. For Aristotle, it is impossible to think without images and these images are collected and stored in memory. For him, memory is "a collection of mental pictures from sense impressions"; therefore, it is "neither perception nor conception, but a state or affection of one of these, conditioned by a lapse of time." (Rider, 2009, s. 14) Thus, according to those philosophers, it is obvious that thinking is a significant means of proving existence and it occurs in the memory.

On the other hand, the novelties and new trends in literature, particularly during modern times, are the other factors reiterating the conception of the intertwinement of memory and literature. For example, memoirs, life-writing, autobiography, literature of memory, literature of forgetting, literature of

remembering and the amnesia story which can also be reckoned as the subgenres of literature are directly associated with memory. Similarly, analepsis (flashback), prolepsis (flash-forward), and stream of consciousness which are the new literary terms used as narration techniques are also directly related to memory and they all prove the close link between memory and literature.

Memory and Space

In Greek and Latin tradition, the art of memory was always correlated to oration and rhetoric. The orators used memorization techniques to deliver effective and lengthy speeches to crowds. In order to show their proficiency in eloquence, they used memorization techniques and recorded the draft of their speeches on their brain instead of writing them on papers. Thomas M. Walsh and Thomas D. Zlatic denominate this process as artificial memory and claim that it functions through visual and spatial simulacrum:

> To assist his "natural" memory the orator employed an "artificial" memory, a variety of mnemonic techniques to "write" the speech directly on the brain rather than on paper. Artificial memory was thus an internal technology directly affecting noetic activity, and it encouraged particular perceptions of reality, including historical cyclicism, mechanistic determinism, and a conception of mental processes in terms of visual and spatial analogies. (Walsh and Zlatic, 1981, s. 215)

So, memory, since then, has been juxtaposed as one of crucial canons of rhetoric. In his masterpiece, *The Art of Memory*, Frances A. Yates articulates that for Cicero, memory is one of five parts of rhetoric:

> Invention is the excogitation of true things (res), or things similar to truth to render one's cause plausible; disposition is the arrangement in order of the things thus discovered; elocution is the accommodation of suitable words to the invented (things); memory is the firm perception in the soul of things and words; pronunciation is the moderating of the voice and body to suit the dignity of the things and words. (Yates, 1966, s. 24)

However, D. B. Magee states that the most recent memory studies put forth that this fourth function of rhetoric, memory, has been historically neglected and undervalued (Magee, 1997, s. 152). Yet, although it is considered that it has been disregarded historically, the literary studies on memory, particularly the recent ones, show that it has been appreciated and valued. Because, the employment of memory in literature goes back a long way to the ancient times and memory has always been of top priority among the dominant themes of literature for ages. Considering of the literary texts, it is quite obvious that we can come across to many texts portraying characters remembering their pasts and constructing their futures on those memories in the past. Those characters are obsessed with their mnemonic past and always try to establish a connection with present through their memories. For Birgit Neumann, this is a way for them to constitute an identity. In order to draw attention to the relationship between literature and literary representations of memory and identity, she points out that, "Numerous studies of various epochs and authors have shown that literature, both thematically and formally, is closely interwoven with the thematic complex of memory and identity" (Neumann, 2008, s. 333).

This close relationship is usually reflected in sub-genre of literary writing such as life-writing, autobiography, story of amnesia etc. Particularly in modern fictions of such type of literary subgenres, the narratives are generally reinterpreted by protagonists and/or antagonists through their pasts and they rebuilt their identities on their memories through this reinterpretation. In this context, although it is mostly related to collective and cultural memory, Philip R. Davies draws attention to the same point:

> What is more important about the past than facts? The answer is memory, the answer is memory, whether personal or collective, belongs to us. … Our memory of what we have experienced enables us

> at each moment to sustain identity. Total amnesia is a total loss of self. We are, except in a purely biological sense, what we remember. (Davies, 2008, s. 106)

On the other hand, remembering is not only seen as the construction of the identity, it is also the process of invention. Furthermore, in literature, especially in poetry, remembering and invention seems to be evaluated as the same concepts and it is asserted that the one who remembers is the inventor (Bethea and Cavanagh, 1994, s. 1). Through remembering, the artists create something new, so it is also a process of creation. However, this is not a simple creation; as Victoria Nelson refers to, in the hands of an artist, remembering is an independent act of creation which turns into something completely new (Nelson, 1988, s. 5). So, in general, it can be concluded that writing is the act of remembering or of retrospection.

However, there is another crucial point that should not be disregarded. Writing, or more comprehensively literature, does not reflect the memory directly. Literature produces, shapes and reconstructs the memory, either personal, social or cultural. Neumann denominates this process of remembering as 'mimesis of memory' and she states that novels do not imitate the memory itself, but in the act of discourse, they produce the past they set out to express (Neumann, 2008, s. 334). That is to say, memory is the rewriting and re-contextualizing of the past; during this creation, the present and its experiences have influence on 'how we remember' rather than 'what we remember'.

In a parallel way, Gerard Genette, discussing the problematic of mimesis narrative and narrative representation, points out that "… no narrative can "show" or "imitate" the story it tells. All it can do is to tell it in a manner which is detailed, precise, "alive", […]: that narration, oral or written, is a fact of language, and language signifies without imitating" (Genette, 1980, s. 164). Thus, it is obvious that nearly all types of texts including memory representations, either historical or literary, do not reflect the past as it was because they present the important and the trivial, the remembered and the forgotten, the real and the imaginary and so on. They all are represented under the light of present experiences through modern narrative devices since past events always turn into something else after narration. So a (re)creation or (re)invention process seems to be inevitable in literary sense.

'The Scarred Cranes' and 'the Back of Hiroko' as the symbols of Memory and Space

Burnt Shadows seems to be a narrative of love, displacement, political conflicts and war which has lasted in five countries around sixty years. The protagonist, Hiroko Tanaka, a young Japanese lady, is a *hibakusha*[3]. She loses her German fiancé, Konrad Weiss during Nagasaki bombing. At the time of the attack, Hiroko wears a kimono with black cranes on its back; after the bomb attack, she has to carry the burned imprint of those birds for the rest of her life. The bomb attack has ruined all her life and left only crane-shaped burns on her back that has been the mnemonic of the world she has lost. After a while, she sets out to India to find the relatives of Konrad. She finds Konrad's sister, Elizabeth and her husband James Burton. While staying with them, she falls in love with their Muslim employee, Sajjad Ashraf. They get married and have a son, Raza. Later on, Raza grows up and gets involved in CIA by means of Harry, the son of Elizabeth – James Burton. The family's life goes on in India, after partition in Pakistan, in Afghanistan, for a short period in Turkey and in the USA. The story ends with Raza's arrest in the USA after 9 / 11 attacks.

Adriana Kiczkowski purports that all the characters of the novel, in some way or another, are affected by political conflicts; they are either survivors or victims of the political events such as II. World War,

[3] *Hibakusha* is a Japanese word used for the atomic bomb survivors of Hiroshima and Nagasaki during the II. World War.

1947 Partition of India, 1970 Independence War of Bangladesh, Taliban Terrorism, Cold War and 9/11 Attacks (Kiczkowski, 2016, s. 128). From this perspective, it is clear that the plot demonstrates that the novel seems to be an epitome of a new literary subgenre of political novel called as post 9 / 11 novels.

Hiroko Tanaka, a young Japanese school teacher and a translator, is the protagonist of the novel. The entire plot is fictionalised around her. However, in an interview with Harleen Singh, Shamsie denotes that she did not have an exact draft of the novel at first and at the beginning, she did not plan to write the novel around Hiroko; yet, she spontaneously became the centre of the novel:

> Hiroko herself I had intended to write a novel that centred on a part-Pakistani, part-Japanese character living through India and Pakistan's nuclear tests and beyond—and Hiroko herself was only going to be prominent in the very short opening section of the novel. But as soon as I started to write her she took hold of my imagination, and I found that it was impossible to write her out of the novel. So it isn't that I chose her as the voice for this novel—the novel shaped itself around her voice. (Singh, 2012, s. 157)

Nonetheless, at all events, it is a well-conceived and fictionalised novel from the starting to the end. It starts with a scene in jail and ends with the same scene; that is to say, where Shamsie aims to propel the plot in the final section is written in the first page:

> Once he is in the cell they unshackle him and instruct him to strip. He takes off the grey winter coat with brisk efficiency and then – as they watch, arms folded – his movements slow, fear turning his fingers clumsy on the belt buckle, shirt buttons.
>
> They wait until he is completely naked before they gather up his clothes and leave. When he is dressed again, he suspects, he will be wearing an orange jumpsuit.
>
> The cold gleam of the steel bench makes his body shrivel. As long as it's possible, he'll stand.
>
> *How did it come to this*, he wonders. (Shamsie, 2009, s. 1).

In the present, the presence of past is mostly possible through the agency of mnemonic images or objects. For Proust, as Walter Benjamin quotes, the past is somewhere beyond the reach of the intellect, and unmistakably present in some material object (or in the sensation which such an object arouses in us) though we have no idea which one it is. As for that object, it depends entirely on chance whether we come upon it before we die or whether we never encounter it (Benjamin, 2009, s. 38).

Kamila Shamsie, has used scars of three birds on the back of the Hiroko as the mnemonic image of Nagasaki bombing. Whenever she touches on her back, she feels the loss of cutaneous sensation and remembers that scary and tragic day in Nagasaki. Her past then becomes present. She seems to carry her memories on her skin:

> She pushed herself up from the chair, her arms wrapped across her chest, and walked down into the garden. Some days she could feel the dead on her back, pressing down beneath her shoulder blades with demands she could make no sense of but knew she was failing to meet. She ran her knuckles across the bark of a tree. The faint sound of skin on bark was oddly comforting. It reminded her of something … something from Nagasaki, but she couldn't remember what. (Shamsie, 2009, s. 49)

At this time, she forgets the present, the present with its pleasures or its pains. She seems to have lost her consciousness and feelings. She enchafes her fingers across the bark of a tree and her fingers bleed, but she does not know what she is doing and she is not aware of her bleeding finger and its pain as well. The present disappears when she remembers something in the past. And what lead her to forget present is the mnemonic birds on her back.

It was the atomic bombing of Nagasaki that wrote a political event on her back which she would not forget for over fifty years. For Daniela Vitolo, her body seems to be a book in which history has been written and the bomb attack has left a visible burn and an indelible sign on her body (Vitolo, 2016, s. 4). The rest of her life takes shape around this sign and her identity is built upon it. Similarly, Kiczkowski claims that, Shamsie has an interest in the representation of space and this space is her body. For her, the body of Hiroko after bombing becomes the map guiding her through the memory of the event (Kiczkowski, 2016, s. 130). So, it is significant to reveal the connection between the image of bird-like scar, the body and memory of Hiroko. Actually, the exact space we should take into consideration is her back and the image leading to her memory is the seared birds. The readers ruminating on why the author has chosen birds instead of any other images will probably find out its reason uncomplicatedly. The novel starts with the question of a prisoner in an orange jumpsuit and ends with the same question by the same prisoner, and the literary representation of the bird is always identified with freedom and tranquillity. Shamsie describes the moment of bombing within this feeling:

> … She is suddenly, shockingly, aware of her own body. Such a mixture of heaviness and lightness – her limbs suffused with pleasure, exhausted by it, and yet it feels as though there were wings attached to her, on the verge of lifting off her the ground entirely. […]
>
> Hiroko steps out on to the verandah. Her body from neck down a silk column, white with three black cranes swooping across her back. She looks out towards the mountains, and everything is more beautiful to her than it was early this morning. Nagasaki is more beautiful to her than ever before. (Shamsie, 2009, s. 22-23)

The space is not the only literary representation which arouses her interest. The birds have also a literary representation and symbolism that is usually linked to peace. But why did the author choose the crane? Did she prefer it arbitrarily and randomly or was it a deliberate and intentional choice? Shamsie's literary background indeed indicates that using the crane as a symbol is a well-planned and fictionalised preference including its both historical and cultural references.

In the search of the relationship between the crane and atomic bombing, we come across to origami cranes in Japanese culture and the story of Sadako Sasaki. In the culture of Japans, the crane symbolises love, fidelity, long-life, good luck, welfare and peace. It is believed that the person who folds one thousand origami cranes will live longer and his/her dreams come true. When the atomic bombs dropped on Hiroshima in 1945, Sadako was only two years old. She did not seem to be injured during the atomic bombings. But ten years later, she became ill and her parents took her to the hospital. She was then diagnosed with a fatal disease, leukaemia, a kind of blood cancer. It was the result of radiation exposure from the bombing. One of her friends visited her and brought some origami. She told her the legend that if a person achieved to fold one thousand origami cranes, s/he would recover from the illness s/he suffers. Sasaki began folding cranes in order to recover from her illness but she was not able to live enough to complete the cranes (Janes, 2010, s. 153). Since then, the crane has become the symbol of peace and nuclear disarmament. In this sense, the crane choice of Shamsie instead of any other bird seems to be so purposeful and meaningful, insomuch that she puts some characters in the novel uttering the possible results of radiation exposure and deformation of people after atomic bombings (Shamsie, 2009, s. 189).

The readers may also wonder why the author has chosen the back of Hiroko as the location of those scarred birds instead of any other place on her body. Discussing the connection of space and memory, spatial order and disorder, Neumann asserts that spatial order indicates an easy-accessible past; however, spatial disorder shows that the accessibility to the past is a bit difficult (Neumann, 2008, s. 340). So, from this point of view, the indelibly seared birds on Hiroko's back which is an inaccessible

place for her to see and to reach every time, to some extent, implies that the remembrance of Nagasaki bombing is troublesome; it is an event she tries to forget, at least not to remember although it is a dominant mnemonic of the novel. Its spatial inaccessibility should prevent her to remember the bombing day; yet, Hiroko is so engrossed in atomic bomb of Nagasaki and its stigma that, even many years later, she integrates her back pain after a long air travel with the birds and nuclear world (Shamsie, 2009, s. 287).

In this regard, the author has chosen the back of Hiroko as the space of her memory in order to hint at the fact that she does not want to face that gloomy day which extinguished her life. It can be said that the author tries to use the back of Hiroko as the same function with attic in literature and psychology. The attics are generally dark, dusty and messy storage places where people throw away the objects they do not want to see anymore. They are seldom visited parts of the houses and are generally invisible from inside and outside of the house. The back of Hiroko is the attic of her body where her memories which she tries hard to forget are thrown away. It is also invisible for her even though it is a part of her body and she has to live with it.

However, the spatial preference of Shamsie for the birds may also be read as strengthening the tie between space and the act of remembering. They remind her that tragic and deadly inauspicious day which she does not want to remember. However, they are embedded on her back purposely by the author; wherever she goes, they follow her. They seem to be burden on her back and it does not seem so easy to be able to get rid of them:

> … All Hiroko could think was: the bomb. In the first years after Nagasaki she had dreams in which she awoke to find the tattoos gone from her skin, and knew the birds were inside her now, their beaks dripping venom into her bloodstream, their charred wings engulfing her organs.
>
> But then her daughter died, and the dreams stopped. The birds had their prey.
>
> They had returned though when she was pregnant with Raza – dreams angrier, more frightening than ever before, and she'd wake from them to feel a fluttering in her womb. (Shamsie, 2009, s. 222)

Those dreams are in the first year after atomic bombing of Nagasaki; however, the harassment of the birds does not stop following her. They do not leave her alone; they are always with her, even longer than fifty years after Nagasaki bombing. Whenever she hears of something about the nuclear or bombs, this takes her to the birds which are the traumatic mnemonics of Nagasaki. In the USA in 1998, in Burton's house, while the members of the family are blissful, she is anxious and sorrowful. She extinguishes her cigarette and traces wings of ash on the ashtray with its tip (Shamsie, 2009, s. 252).

On the other hand, Hiroko is not the only character suffering from the fury of birds. Even born twenty years after Nagasaki and never been there, her son Raza can't escape the wrath of the birds either. Raza loves a girl whose name is Salma and wants to get married to her. When he makes a proposal to Salma, she rejects and says:

> 'Nagasaki. The bomb. No one will give their daughter to you in marriage unless they're desperate, Raza. You could be deformed. How do we know you're not?'
>
> Raza sat forward, gripping the phone tightly.
>
> 'Deformed? I'm not. Salma, your father is my doctor. I'm not deformed.'
>
> 'Maybe not in any way we can see. But there's no guarantee. You might have something you can pass on to your children. I've seen the pictures. Of babies born in Nagasaki after the bomb.'
>
> 'I've never been to Nagasaki. I was born twenty years after the bomb. … Don't say you think I'm deformed.'

> 'You need to know. This is how people think about you. … Goodbye, Raza. Please, don't call again.' (Shamsie, 2009, s. 189)

When Raza tells this conversation to Hiroko, she – in an instant – finds the guilty: the veiled birds on her back: "She had not imagined the birds could fly outwards and enter the mind of this girl, and from her mind enter Raza's heart." (Shamsie, 2009, s. 222)

Focusing on the affinity between space and memory, an interesting paradox comes to the fore in the novel that should not be overlooked. Hiroko's back, spatially, is among the most important images that the author has ascribed a meaning to. However, like other characters, Hiroko is not tied to any specific place or country. Although she herself suffers from the absence of space, or the spatial loss in other words, the scarred birds have not lost their space and they perch on her back. They follow her wherever she escapes and carry the tragedy of her memories with their wings.

Similarly, Vitolo alleges that all of the characters in the novel moving through different places, cultures and languages experience foreignness and hybridity and they suffer from losing their homelands (Vitolo, 2016, s. 2). Considering the countries of characters where they live and move to, it is observed that they suffer from displacement and wherever they migrate, they witness traumatic and shocking events which wreck their lives such as atomic bombing of Nagasaki in Japan, the Partition between India and Pakistan, the Taliban issue in/between Russia and Afghanistan, September 11 attacks in the USA and so on.

Furthermore, she also associates this mobility to different countries to the search of identity. She claims that the scarred birds on Hiroko's back reflect a relationship between self and body through which she performs her identity (Vitolo, 2016, s. 4). In order to form her own identity, she always moves to other countries which have different cultures, traditions and languages. She rejects to have limited roles and identities imposed upon her by the societies she moves to. She always denies being a part of those societies and she belongs to nowhere. People around her are also aware of this fact and they cannot place her to a definite and restricted position, either geographical or cultural:

> James was oddly perturbed by this woman who he couldn't place. Indians, Germans, the English, even Americans […] he knew how to look at people and understand the context from which they sprang. But this Japanese woman in trousers. What on earth was she all about? (Shamsie, 2009, s. 4)

Wherever she goes, she refuses the roles and positions allotted to her by the society. Like other characters, her existing identity is a burden on her back and mobbing her during her mobility between countries and nations. She is therefore in the search of building her own identity in her own world.

In addition, although the first tragic event triggering the partially obligatory mobility which occurred in Nagasaki is regional and local, her international and intercontinental mobility seems to be the sign of globalization in regards to its results when we consider the rest lives of the victims. Besides, Hiroko's moving to other countries in order to find a secure place to live in safety and coming across to many other people with whom she shares the same feelings and anxieties reveal that whatever she experiences is actually the trauma of all people in general. This promotes the notion that what Hiroko experienced and suffered is not local but global. The USA is the last country where she moves to spend the rest of her life to feel at peace. But it becomes a place where her second tragedy starts. However, to see this country as the port of refuge is a paradox since it is the place where the signal flare of her trauma has been set off. After her arrival, she loses her last belonging there, her son Raza. He is arrested in alleged to have connection with 9/11 attacks. The author, through the arrest and jailing of an innocent person, tries to

give a clear message that nowhere in the world is a safe shelter and nobody should feel secure anywhere in the world.

Conclusion

Within the historical context, memory and disposition, as the major components of rhetoric, have been underrepresented. However, the recent literary studies on life-writing, memoirs, amnesia etc. indicate that memory and space take on a new significance in literature. In this study, the relationship between memory and space in Kamila Shamsie's "Burnt Shadows" has been addressed.

Shamsie disposes 'the crane' as a symbol of memory while she intentionally chooses a bird as an image of freedom. Considering the man in an orange jumpsuit in the cell, both in the opening and ending scene of the novel, the preference of an image symbolising freedom becomes meaningful. The crane in Japanese culture symbolizes love, long-life, welfare and peace as well as signifying nuclear disarmament after the atomic bombing of Nagasaki and Hiroshima.

Similarly, space is represented through 'the back of Hiroko' in the novel. In the rest of her life, the protagonist, Hiroko, has to carry the crane-shaped scars on her back as the mnemonic of the world she has lost. Although she visits five different countries not to recall that tragic day and to start a new life with a new identity, her fate which seared on her back follows her for nearly sixty years. Those cranes carry her memories embedded in her subconscious. The back of Hiroko, thus, becomes the space of her indelible memories which she is not able to get rid of.

However, the author consciously prefers the back of Hiroko as the space of her memory in order to hint at the fact that she does not want to face that gloomy day which ruined her life. She inscribes her memories on the spatially inaccessible part of her body. Her back is used in the same function as the attic in literature and psychology. The attic symbolises invisible and inaccessible storage places where people throw away the objects they do not want to see anymore and where they rarely visit. By engraving the memory upon the back of the protagonist, the author tries to give the message that memory is the fate of the person and always follows her/him whether s/he consents or not.

Shamsie, on the other hand, tries to establish a relationship between memory and identity through the protagonist. In the novel, the protagonist visits different countries and cultures; yet, she refuses to be part of those cultures and does not adopt the roles imposed upon her by those societies. She endeavours to build her new identity on her past/memoirs. In her new life, the secondary characters around her are the ones who share the same fate with her and suffer from the same troubles. Thus, the author attempts to draw attention to the affiliation between memory and identity.

References

Benjamin, W. (2009). On Some Motifs in Baudelarie. M. Damon and I. Livingston (Eds.), *Poetry and Cultural Studies* (pp. 37-56). USA: University of Illinois.

Bethea, D. and Cavanagh, C. (1994). Remembrance and Invention: Poetry and Memory in Modern Russia. *The Russian Review*, 53(1), 1-8. https://doi.org/10.2307/131290

Cook, B. (2021). *The Ruin*: An Old English Mnemonic?. *Neophilologus: An International Journal of Modern and Medieval Language and Literature*. 105(1):123-136. https://doi.org/10.1007/s11061-020-09656-4

Davies, P. R. (2008). *Memories of Ancient Israel*. Louisville & London: Westminster John Knox Press.

Genette, G. (1980). *Narrative Discourse: An Essay in Method* (J. E. Lewin, Trans.). Ithaca, New York: Cornell University Press.

Janes, D. P. (2010). Hiroshima and 9/11: Linking memorials for peace. *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression,* 2(2), 150–161. https://doi.org/10.1080/19434471003597449

Kiczkowski, A. (2016). 'Glocalization' in post-9/11 literature. "Burnt Shadows" by Kamila Shamsie. *Journal of English Studies*, 14(2016), 125-136. https://doi.org/10.18172/jes.2813

Magee, D. (1997). Reviewed Work: The Art of Memory by Frances A. Yates. *Rhetoric Review, 16*(1), 152-157. Retrieved from: www.jstor.org/stable/465972 on February 27, 2020.

Nelson, V. (1988). The Art of Memory. *The Threepenny Review*, 34(Summer), 3-5. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/4383663 on February 20, 2020.

Neumann, B. (2008). The Literary Representation of Memory. In A. Erll and A. Nünning (Eds.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook* (pp. 333-345). Berlin: Walter de Gruyter.

Rider, J. (2009). *The Writer's Book of Memory: An Interdisciplinary Study for Writing Teachers*. New York and London: Routledge.

Shamsie, K. (2009). *Burnt Shadows*. Great Britain: Bloomsbury.

Singh, H. (2012). A Legacy of Violence: Interview with Kamila Shamsie about Burnt Shadows. *A Review of International English Literature*, 42(2), 157–162. Retrieved from: https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ariel/article/view/35201 on February 20, 2020.

Veldhuizen, M. V. (2012). *A Theology of Memory: The Concept of Memory in the Greek Experience of the Divine* (Master's Thesis). Retrieved from: https://bir.brandeis.edu/bitstream/handle/10192/58/MA%20Thesis%20-%20MC%20van%20Veldhuizen.pdf?sequence=1 on February 25, 2020.

Vitolo, D. (2016). The Performance of Identity in Kamila Shamsie's Burnt Shadows. *Transnational Literature*, 8(2), 1-7. Retrieved from:

https://dspace.flinders.edu.au/xmlui/bitstream/handle/2328/36084/The_Performance_of_Identity.pdf?sequence= on February 25, 2020.

Walsh, T. M. and Zlatic, T. D. (1981). Mark Twain and the Art of Memory. *American Literature,* 53(2), 214-231. Retrieved from: http://www.jstor.org/stable/2926100 on February 26, 2020.

Yates, F. A. (1966). *The Art of Memory*. London: Pimlico.

73- Julio Cortázar'ın *Ele Geçirilmiş Ev* öyküsünde bastırılanın geri dönüşü ve tekinsizlik*

Nihal KALKAN YAĞCI[1]

APA: Kalkan Yağcı, N. (2021). Julio Cortázar'ın *Ele Geçirilmiş Ev* öyküsünde bastırılanın geri dönüşü ve tekinsizlik. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1161-1173. DOI: 10.29000/rumelide.1037141.

Öz

Bir tedavi yöntemi olmasının yanı sıra farklı disiplinlerle de ilişkilendirilen psikanaliz, XX. yüzyılın başlarından itibaren Sigmund Freud'un psikanalitik kavramları çözümlerken edebiyat ürünlerinden yararlanması sonucu edebî çalışmalar açısından verimli bir alana dönüşür. Psikanalizin yöntemlerinin edebî eleştiri için uygulanılması olan psikanalitik edebiyat kuramı, ayrıntılı kuramsal yaklaşımı ile edebiyat çözümlemelerinde, yazarın ve karakterlerinin bilinçdışı motiflerini, yüzeysel olanın ötesindeki içerikleri ortaya koymaktadır. Freud, bu kuramsal bakış açısı çerçevesinde edebî eserleri incelerken özellikle fantastik olana odaklanır. Fantastikte görünmeyen ve bilinmeyen olayların görünür ve bilinir gibi olmasından doğan şüphe ve gizem, psikanalizin araştırma konusu olmuştur. Özellikle fantastik edebiyatta ortaya çıkan tuhaf ve kaygı veren durumları, kahramanın ve yazarın ruhsal durumu ile ilişkilendiren Freud, bu tür durumları *tekinsizlik* başlığı altında ele alır ve psikanalitik bir öge olarak ayrıntılandırır. Freud 1919 yılında kaleme aldığı *Das Unheimliche* (Tekinsizlik) başlıklı makalesinde *tekinsizliği* "korku yaratan şeylerin eskiden beri bilinen ve yabancı olmayan bir şeye geri uzanan türü" (Freud, 1999: 326) olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada ilk olarak *tekinsizliğin* anlamı, içeriği üzerinde durulmuş sonra bu kavramın öne sürdüğü izlekler üzerinden Arjantinli yazar Julio Cortázar'ın *Ele Geçirilmiş Ev* adlı öyküsü ele alınmıştır. Öyküdeki karakterlerin kabul edilemeyen dürtülerinin ve düşüncelerinin bilinçdışına itilmesi ile bastırılmış olan yorumlanmaya çalışılmış ve bastırılmış olanın geri dönüşü ile ilgili olarak ortaya çıkan *tekinsiz* durum incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Julio Cortázar, Sigmund Freud, psikanalitik edebiyat kuramı, tekinsizlik

The return of the repressed and the uncanny in *House Taken Over* by Julio Cortázar

Abstract

In addition to being a treatment method, psychoanalysis, which is associated with different disciplines, turns into a productive field in terms of literary studies as a result of Sigmund Freud's use of literary products while analyzing psychoanalytic concepts since the beginning of the 20th century. The psychoanalytic literary theory, which is the application of the methods of psychoanalysis for literary criticism, reveals the unconscious motives of the author and his characters, the contents beyond the superficial, with its detailed theoretical approach. While examining literary works in the context of this theoretical point of view, Freud especially focuses on the fantastic. Suspicion and

* Bu makale Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, İspanyol Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı'nda tamamlanan "Psikanalitik Edebiyat Kuramı Bağlamında Julio Cortázar, Cristina Fernández Cubas ve İnci Aral Öykülerinde Tekinsizlik" başlıklı, yayımlanmamış doktora tezinden üretilmiştir.

1 Dr. Arş. Gör., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İspanyol Dili ve Edebiyatı ABD (Burdur, Türkiye), nihalkalkan@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4382-1314
[Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1037141]

mystery arising from the invisible and unknown events being visible and known in fantasy has been the subject of psychoanalysis. Freud, who associates the strange and worrisome situations that occur especially in fantastic literature with the mental state of the hero and the author, deals with such situations under the title of *uncanny* and details it as a psychoanalytic element. In his article titled *Das Unheimliche* (The Uncanny), which he wrote in 1919, Freud defines the *uncanny* as "that class of the terrifying which leads back to something long known to us, once very familiar" (Freud, 1999: 326). In this study, firstly, the meaning and content of the *uncanny* were emphasized, then the story of Argentine writer Julio Cortázar's *House Taken Over* was discussed through the themes suggested by this concept. By pushing the unacceptable impulses and thoughts of the characters into the unconscious, the repressed one is tried to be interpreted and the *uncanny* situation that arises in relation to the return of the repressed as a result of this situation is examined.

Keywords: Julio Cortázar, Sigmund Freud, psychoanalytic literary theory, uncanny

Giriş

Psikanaliz ve edebiyatın bir araya gelmesi, Sigmund Freud'un (1856-1939) birtakım psikanalitik kavramları açıklamak için edebiyata başvurmasıyla gerçekleşmiştir. Freud'un serbest çağrışım ve aktarım yoluyla hastalarını iyileştirmek için başvurduğu tedavi yöntemi olan psikanalizi Shakespeare, Dostoyevski, W. Jensen gibi edebiyatçıların eserleri üzerinde uyguladığı disiplinlerarası çalışması, psikanalitik edebiyat kuramının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Ruhu arkeolojik bir alana benzeten Freud'un psikanaliz yöntemi, bireyin ruhunu ayrıştırarak irdelemektedir. Freud, ruhsal bozuklukların sadece beyin patolojisi ile ilişkili olduğu yargısının ötesinde bir görüş ortaya çıkarmış ve bu tür rahatsızlıkları bilinçdışı kavramı ile açıklamaya çalışmıştır. Psikanalize göre bastırılan ama ortadan kaldırılamayan duygu ve istekler, belli durumlarda birer hastalık kaynağı hâline gelerek nevroz diye tanımlanan patolojik olayları yaratırlar. Bu durumlarda söz konusu istek ve duygular, bastırmaya uğradıkları için kendilerini açıkça ortaya koyamayarak, başka yollardan bir çıkış noktası arar ve farklı görünüşlerde belirtileri meydana getirir. Bu belirtileri tam olarak ortaya çıkarmak ve bu belirtilerin kaynaklarını hastanın bilincine getirmek de psikanalizin temel işlevidir. İnsanın ruhsal dünyasıyla ve imgesel olanla ilgilenen psikanaliz ve edebiyat bu noktada ortak bir paydaya sahiptir. Diğer bir deyişle bilinçdışı psikanalizin ve edebiyatın buluştuğu nokta olmuştur.

Psikanalizi edebiyata uyarlayarak bilinçdışıyla ilgili kuramını oluştururken Freud'un özellikle üzerinde durduğu konulardan biri "yaratıcılık" üzerine olmuştur. Yaratıcılık ve bilinçdışının kesiştiği noktaların neler olduğu, araştırmalarında öncelikli bir konumda yer alırken yazarın "ne yazdığı" ile "neden bunu yazdığı" arasındaki bağa odaklanılır. Bu anlamda yaratma eylemi, yaratıcının bilinçdışının bir tür dışavurumu olarak değerlendirilir. Birtakım bilinçdışı arzu ve istekler, yaratıcı yazarın düşlem gücü ve yaratıcılığı aracılığıyla simgesel biçimde ifade bulur.

Psikanalitik edebiyat kuramının eserin alt metnini, eser kahramanlarının yaptığı eylemlerin nedenini ve sonucunu, yazarın kişiliğini daha anlaşılır kılması açısından edebiyat eleştirisine olan katkısı yadsınamaz. "Birçok sanat eseri, psikanalizi devreye sokmadan gerçek yaşamdan yansımalar olan kurmaca gerçekliği tam olarak çözümleyemez" (Webster, 1990: 85). Bu kuramla yapılan bir okuma, bir yandan okuyucuyu da üretmeye teşvik ederken diğer yandan yazarın satır aralarına sakladığı gizemleri açığa çıkarması açısından önem arz eder. "Edebiyatı derinliğine inceleyen ve onun labirentlerine dalıp, onu bir anlamda sökümleyen bir bilim dalı" (Sarı, 2008: 76) olarak psikanalitik edebiyat kuramının

"yazarın bilinçaltını açığa çıkarma, eserdeki kişilerin psikolojik durumlarına eğilme ve bir taraftan da yaratma eyleminin nasıllığını araştırma" (Moran, 2002: 149) gibi işlevleri üzerinde yoğunlaşılmaktadır. Freud, yazarların yaratıcılıklarının diğer bireylerle kıyaslandığında serbest çağrışıma daha elverişli olduğu kanısındadır. Kurgudaki gerçekliğin payını sorgulayan psikanalist, bunu doğrudan yazarına bağlar. Freud için sanatın ideolojik tarafı çok önemli değildir. Önemli olan yazarın kişisel dürtüleri ve eserini yaratımındaki ruhsal sürecidir. Yazarların düşlerindeki gizli içerikler, bilinçdışının bilinmeyenleri, ruhsal iç çatışmaları eserlerine konu olabilmektedir. Özden Terbaş, eserin psikanalitik açıdan yorumlanmasında farklı yaklaşımlar olduğunu ifade eder:

> "Kimi eserler bir karakterin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesine dayalı olabilir; bu durumda eserdeki kurgusal karakter, sanki gerçek karaktermiş gibi ele alınabilir ve bir tür karakter analizine başvurulabilir. Kimi eserler içerdiği sembolizm gereği bir rüyayı andırabilir ve eserin tümü serbest çağrışımın değiştirilmiş bir biçimi olarak görülebilir. Bazen de bir sanat eseri bilinçdışı bir fanteziyi temsil ediyormuş gibi düşünülebilir; bu yaklaşımda, çocuksu arzulara, korkulara ve ilişkili savunucu sistemlere odaklanılabilir." (Terbaş, 2016: 5)

Freud bir eseri çözümlerken kuramındaki bilinçdışı süreçlerin varlığına dair kanıtları ispatlama amacı gütmüştür. Sofokles'in ünlü eseri Kral Oidipus, kuramının önemli önermelerinden birine isim babalığı yaparken daha sekiz yaşında tanıştığı Shakespeare'in Hamlet oyununu ve özellikle üzerinde durduğu Dostoyevski'nin Karamazov Kardeşler adlı eserini bu kuramını ispatlamada örnek eserler seçmiştir. Psikanalitik edebiyat kuramında, edebî eserlerdeki kurgusal karakterler, bireyin ruhsal süreçleri ile ilişkilendirilir. Fantastik ve Gotik edebiyatın önde gelen Romantik yazarlarından Ernst Theodor Amadeus Hoffmann'ın 1817 yılında yayımlanmış olan Gece Tabloları adlı kitabındaki Kum Adam öyküsü, yayımlandıktan yüz yıl sonra Freud tarafından psikanalitik olarak mercek altına alınmış ve psikanalist, *tekinsizlik* kavramını bu öykü üzerinden temellendirmiştir. Freud öncelikli kaynak olarak aldığı bu eserlerin katkısıya kendi terminolojisini oluşturmuştur. Dolayısıyla Freud'un zihinsel süreçlerin aydınlatılmasını sağlayan ünlü kuramını oluştururken edebiyattan yararlandığı ve sonrasında da edebiyatı etkilediği söylenebilir.

Psikanalitik edebiyat kuramı, eseri çok yönlü ele alarak daha iyi anlaşılması yönünde faydalı bir çözümleme sağlamaktadır. Freud, bu kuramsal bakış açısı çerçevesinde edebî eserleri incelerken özellikle fantastik olana odaklanır. Fantastikte görünmeyen bilinmeyen olayların görünür ve bilinir gibi olmasından doğan şüphe ve gizem, psikanalizin edebî çözümlemelerine araştırma konusu olmuştur. Fantastik edebiyatta ortaya çıkan tuhaf ve kaygı veren durumları, kahramanın ve yazarın ruhsal durumu ile ilişkilendiren Freud, bu tür durumları *tekinsizlik* başlığı altında ele alır ve psikanalitik bir öge olarak ayrıntılandırır.

1. Edebiyatta *tekinsizlik* kavramı

Alman filozof Friedrich Schelling'in (1775-1854) "gizli ve saklı kalmış olması gerekirken ortaya çıkmış her şeye verilen ad" olarak tanımladığı *tekinsizlik* kavramına tarihsel süreçte farklı tanımlar yapılmıştır. Alman psikiyatrist Ernst Jentsch *Zur Psychologie des Unheimlichen* (Tekinsizliğin Psikolojisi Üzerine) adlı makalesinde psikolojik bir terim olarak ele aldığı *tekinsizliği*, sadece yeni ve yabancı olanla ilişkilendirerek *tekinsizlik* duygusunun ortaya çıkmasını entelektüel belirsizliğe, oryantasyon eksikliğine dayandırır. Jentsch, *tekinsiz* olanın bir olguyu düşünsel bir temele oturtamamaktan kaynaklandığını öne sürer. Bir nesnenin canlı mı yoksa cansız mı olduğuna ilişkin entelektüel bir belirsizlik olduğunda ve cansız bir nesne canlı bir nesneye fazlasıyla benzer hale geldiğinde *tekinsiz* duygular uyandırmaya elverişli bir koşulun yaratıldığına inanır. Jentsch genel olarak *tekinsizin* yeni ve yabancı olanla ilişkisi üzerinde durur. Ona göre kişi çevresine daha alışkın olduğu sürece, çevresindeki nesneler ve olaylar söz

konusu olduğunda *tekinsiz* bir şey izlenimini edinmesi daha zordur. Yani çevreye uyum eksikliğinin getirdiği güvensizlik, *tekinsizdir*. (Freud, 1999: 326-331)

Freud, Jentsch gibi kuramcıların konuyla ilgili tanımlarını yetersiz bulduğu için kavramı daha geniş bir bakış açısıyla ele alır. Kişide *tekinsizlik* uyandıran tüm izlenimleri derleyerek, örnekler üzerinden ortak özellikler bulmaya çalışır ve *tekinsizin* doğasını irdeler. Freud'un 1919'da kaleme aldığı *Das Unheimlich* (Tekinsizlik) başlıklı makalesi, konu ile ilgili en kapsamlı çalışma kabul edilir. Anneleen Masschelein *The Unconcept/The Freudian Uncanny in Late-Twentieth-Century Theory* (Yirminci Yüzyıl Sonunda Freud'un Tekinsizliği) adlı kitabında *tekinsizlikle* ilgili olarak Freud'dan önce tam anlamıyla kuramsal bir çalışma olmadığına değinir:

> "…. tekinsizin kökenine dair bilgileri toplamak veya ortaya çıkarmak kolay bir iş değildir. Bunun bir nedeni de "yüce" gibi diğer estetik kavramlarla karşılaştırıldığında tekinsizin hala yeni bir terim olması.(…) 20. yüzyıldan önce edebi metinlerde ve sanatsal kaynaklarda sadece bir olgu olarak tekinsizin tanımına veya kelimenin oluşumuna değinilirdi. Terim estetik bir kategori sayılmıyordu ve kuramsal veya felsefi bir makalesi de bulunmuyordu. Unheimlich kelimesini ve olgusunu genişleten 1919 yılındaki konunun temelini dayanan makalesiyle Freud'un kendisi olmuştur." (Masschelein, 2011: 3)

Tekinsizlik kavramına Freud ilk olarak 1912- 1913 yıllarında *Imago* dergisinde bir makale dizisi olarak yayımlanan sonra kitap hâline gelen *Totem ve Tabu* (1913) adlı kitabında yer vermektedir. Evhamlı bir hastası kendisini ve aynı rahatsızlığı olan başka insanları takip eden, bütün tuhaf ve *tekinsiz* olayları adlandırmak için düşüncelerin kudreti ifadesini kullanır. Bu evham hastası aklından geçen kişinin sonra çıkıp geleceğine, aniden uzun süredir görmediği bir tanıdığını sorduğunda o kişinin henüz ölmüş olduğunu duyacağına emindir, öyle ki bu ölü kişinin de telepatik yollarla kendisine ulaştığına inanır. Freud, hastasının başına gelen bu tür olayları *tekinsiz* olarak ifade etmesi üzerine bu kavram üzerine fikirlerine de yine aynı kitabında şöyle tanım getirir: "Öyle görülüyor ki, *tekinsizlik* özelliğini düşüncelerin her şeye gücü yeterliliği ile animistik düşünce tarzını genel olarak pekiştiren izlenimlere yakıştırırız, oysa yargılarımızda animistik düşünce tarzından uzaklaşmış bulunuruz". (Freud, 2018)

Freud 1919 yılında kaleme aldığı *Das Unheimliche* başlıklı makalesinde *tekinsizlikle* ilgili olarak kısaca "korku yaratan şeylerin eskiden beri bilinen ve yabancı olmayan bir şeye geri uzanan türü" (Freud, 1999: 326) tanımını yaparak kavramı özümlenir hale sokmaya çalışır. Tanımın yetersiz olduğunu düşünen Freud, hem bilinen hem de yabancı olunan anlamında kullanılan *heimlich* kelimesinin kökenindeki karşıt değerlikten dolayı ayrıntılı bir inceleme yapar. Türkçe'ye *tekinsizlik* olarak tercüme edilen bu kavramın Almanca karşılığı *Das Unheimlich*'dir ve kaynağını Almanca karşılığında bulmaktadır. Sözcüğün anlamsal olarak tam bir sağlamasını yapmak isteyen psikanalist, diğer dillerdeki tanımlarını da ayrı ayrı inceler. Makalesinde Dr. Theodor Reik'ten yaptığı alıntılarla şu açıklamalara yer verir:

> "Latince: (K.E. Georges, Deutschlateinisches Wörterbuch, 1898). Tekinsiz bir yer; locus suspectus…
>
> Yunanca: (Rost ve Schenkl'in sözlükleri), ξενος (Tuhaf, yabancı).
>
> İngilizce: (Lucas, Bellows, Flügel ve Muret-Sanders'in sözlüklerinden) Rahatsız, huzursuz, kasvetli, kederli, tekinsiz, dehşetli; (ev için) perili; (insan için) itici kişi.
>
> Fransızca: (Sachs- Villatte). Inquiétant, siniestre, lugubre, mal à son aise.
>
> İspanyolca: (Tollhausen, 1889). Sospechoso, de mal agüero, lúgubre, siniestro
>
> İtalyan ve Portekiz dilleri dolambaçlı deyim olarak tanımladığımız sözcüklerle yetinmiş görünmektedir.
>
> Tekinsiz, Arapça ve İbranice'de 'şeytani' ve 'korkunç' sözcükleriyle aynı anlamı taşır." (Freud, 1999: 327-328)

Freud, diğer dillerde yaptığı araştırma neticesinde, kavramın Almancadaki anlamını birebir taşıdığı sonucuna varmıştır. Kelimenin kapsamlı bir çalışmasını yaptığında, *heimlich* ve bu kelimenin karşıtı olan *unheimlich*'in aynı noktada buluştuğuna tanık olur. Anlamları irdelendikçe *unheimlich* aslında *heimlich*'in bir alt türü hâline gelir. Şöyle ki, *Unheimlich* kavramı, Almancada "heim" yani "ev" kelimesinden türetilmiştir. *Heimlich* ilk olarak "tanıdık, bildik, evcil, dostça, evle ilgili" anlamlarını taşırken, cümle içinde "hayaletsi etkilerden uzak, bildik, teklifsiz bir yer" için de kullanılabilir. Ayrıca "gizli, başkalarının bilmemesi için gözden kaçırılan" anlamına geldiği gibi "mistik, ilahi, gizemli bilginin erişemediği, bilinçdışı, karanlık" anlamlarına gelebilir. Yani *heimlich* bir taraftan "eve ve aileye ait olan bilindik, tanıdık" anlamına gelirken cümle içinde "gizli, saklı, karanlık, tehlikeli" gibi anlamlar da taşıyabilmektedir. Bu da kavramı esasen "tanıdık olmayan, bilinmeyen" anlamlarına gelen karşıt kelime *unheimlich* ile neredeyse eşleştirebilmektedir. Birbirlerine şaşırtıcı derecede bağlı olan bu iki karşıt kelime, psikanalitik bir terim olarak kullanıldığında her iki anlamı da barındırabilmektedir. Şöyle ki; "eve ait olan, bilinen ve tanıdık" bir şeyin veya durumun belli koşullarda yabancılaşması ve kaygı yaratması *unheimlich* yani *tekinsiz* bir etki ortaya koyabilir. Freud'a göre *tekinsiz* olan akıl için bildik ve köklüdür ancak bastırılarak akla yabancılaştırılmıştır. (Freud, 1999: 331-332)

Freud, *tekinsizlik* duygusunu ortaya çıkaran durumları örneklerle açıklar:

> "Düşüncelerin her şeye gücü yeterliği, isteklerin hemen gerçekleşmesi, gizli zararlı güçler ve ölünün geri dönüşüyle ilişkili tekinsiz duygusunu uyandıran koşul açıktır. Biz- ya da ilkel atalarımız- bir zamanlar bu olasılıkların gerçek olduğuna inandık ve gerçekten yaşadığına emindik. Bugünlerde artık bunlara inanmıyoruz, bu düşünce biçimini aştık; ama yeni inançlarımızdan çok da emin değiliz ve eskileri herhangi bir doğrulamaya yakalamaya hazır biçimde hala içimizde yaşıyor. Yaşamımızda eski ve bir yana bırakılmış inançları doğrular gibi görünen bir şey gerçekten meydana geldiğinde bir tekinsiz duygusu ediniriz." (Freud, 1999: 354)

Das Unheimlich'in Tükçe karşılığı olarak tekin olmama durumunu ifade etmek için kullanılan *tekinsizlik* kavramı "tekin" sözcüğünden türemiş olup Türk Dil Kurumu'nca "boş, içinde kimse bulunmayan", "güvenilir kişi veya yer" ve "içinde doğaüstü varlıklar bulunmadığına inanılan yer" olarak tanımlanmaktadır. "Tekin" sözcüğünün karşıt anlamı için "tekin olmayan" ya da "tekin değil" ifadeleri kullanılır. Terk edilmiş bir yer için "tekin değil" dediğimizde içinin boş olmadığını, bize korku veren bir şeyin var olabileceğini ve bu yerin güvenilir olmadığını düşünürüz. Cengiz Ertem, bu konuyu ayrıntılı olarak ele alır:

> "İçinin boş olduğuna emin olduğumuz şeylerden korku duymamıza gerek yoktur, çünkü onlardan bir zarar gelmez. Ancak bazı yerlerin ya da nesnelerin içinde, ne olduğu da pek bilinmeyen birtakım şeylerin varlığı bizde korku ve kaygı uyandırabilir. Bunlar tekin olmayan ya da tekinsiz nesnelerdir. İşte yaşamda karşılaştığımız, ne olduğunu, nasıl olduğunu anlayamadığımız, mantıksal bir açıklamasını yapamadığımız şaşırtıcı bazı olaylar ya da durumlar da tekinsizlik duygusunun doğmasına yol açabilirler. Daha açık ve kestirmeden söyleyecek olursak bizi huzursuz edebilirler. Freud'a göre bu, bize tümüyle yabancı olmayan, ama bilincimizin derinliklerinde kalmış çocukluk anılarımızın, çocukluk korkularımızın, komplekslerimizin, batıl inançlarımızın bazı durumlarda su yüzüne çıkıverdiğini görmenin, onlarla karşı karşıya gelivermenin yarattığı huzursuzluktur." (Ertem, 2006: 14)

Fred Botting, *tekinsizliği* kişinin gündelik hayatını tehdit eden bir kavram olarak ele alır: "*Tekinsizlik*, ilkel arzuları ve korkuları hatırlatarak, bilineni, alışılmış olanı ve gerçeklikle normal olanın güven verici hissini tehdit eder" (1999: 7). Bu konuda kapsamlı çalışmalardan biri de Andrew Bennett ve Nicholas Royle'a aittir. *An Introduction to Literature, Criticism and Theory* (Edebiyat, Eleştiri ve Kurama Giriş) adlı çalışmalarında *tekinsizliğin* söz konusu olduğu durumlar ayrıntılı olarak sıralandırılmaktadır:

> "1)Öncelikle garip tekrarlar, bir duygunun, durumun, olayın ya da karakterin tekrarlanması. (Örnek deja vu)
>
> 2)Tuhaf tesadüfler ya da genel anlamda olayların kaderin bir oyunu olması,
>
> 3)Animizm, cansız bir nesneye canlı ya da ruh özellikleri yüklenmesi,
>
> 4) Antropomorfizm. Animizmin insan özelliği taşıyan şekli. İnsan dışında bir varlığa insan özellikleri verilmesi,
>
> 5) Otomatizm. İnsan olanın tamamen mekanik olarak algılanması. Uyur-gezerlik, sara krizleri, trans durumları, çılgınlık,
>
> 6) Cinsel kimlik hakkında bir kararsızlık. Görünürde kadın gerçekte erkek olmak vs.
>
> 7) Diri diri gömülme korkusu. Bir yerde kilitli, sıkışmış, ya da kapalı kalma,
>
> 8) Sessizlik,
>
> 9) Telepati. Özel ve saklı olduğunu sandığımız düşüncelerin belki de bize ait olmadığı düşüncesi,
>
> 10) Ölüm. Bize hem tanıdık hem de olabildiğince yabancı, düşünülmez, hayal edilemez olan ölüm fikri." (Bennet, Royle, 2016: 36-40)

Psikanalitik edebiyat kuramı bağlamında *tekinsiz*, fantastik edebiyattaki olağandışının varlığının karakterin ruhsal durumuyla olan bağlantısıdır. Freud, *tekinsizliği* bir his ve inanış olarak ele alırken düşüncelerini kanıtlamak için Hoffmann'ın *Kum Adam* adlı fantastik öyküsünden yararlanır. Freud, bildik olan şeyin nasıl ve ne koşullarda *tekinsiz* hale geldiği konusunu, edebiyatta *tekinsizin* rakipsiz ustası diye tanımladığı Hoffmann'ın bu fantastik öyküsündeki Oidipus Kompleksi, düş -gerçek ikilemi ve öteki ben gibi olgularla ortaya koymuştur.

Fantastik serüveni "bir yazarın varlığına sahiden bağlı olan veya yazar tarafından kurgulanmış ve yarattığı karakterlerden biri tarafından desteklenmiş bir iç gezinti" olarak tanımlayan Steinmetz, *Fantastik Edebiyat* adlı kitabında Pierre-Georges Castex'in Nodier'den Maupassant'a Fransa'da *Fantastik Öykü* adlı kitabından alıntılamalara da yer verir: "Castex zihnin yerinden yurdundan uzaklaşmasını ifade eden mitolojik anlatıların veya peri masallarının geleneksel uydurmacılığından farklı olarak, fantastiği 'gerçek yaşam çerçevesine gizemin zorla dâhil edilmesi' şeklinde tanımlar ve fantastiği, karabasan ve sayıklama hallerinde önüne endişe ve korkularından doğan imgeleri koyan bilincin marazi durumlarına bağlar". Steinmetz'e göre kavrama ilişkin araştırmalar şu sonucu verir: "Bir taraftan, hayat belirli ölçüde fantastiğe yer verir- bu Freud'un *tekinsizlik* diye adlandıracağı şeydir. Öte taraftan, onu uyarmak isteyen bu duygudan esinlenen bir edebi yaratı tipi oluşturmuştur". Steinmetz'in fantastiğe dair ele aldığı tanımları değerlendirecek olursak fantastik yazarın kaleminden çıkanların bilinçdışında olan birtakım unsurlara dayandığını ve fantastiğin gerçek yaşama dâhil olan gizemin arkasında yatan sebeplerle ilgilendiğini görürüz. Steinmenz'in ifadesiyle XX. yüzyıla gelindiğinde "fantastiğin dünyasallaştığı" görülür. Yani fantastik, alışılageldik unsurları yıkarak yeni bir ortam kurar ki bu ortam insanın zamanı ve evreni algılayışındaki ve yorumlamasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Bu da, Freud'un fantastikle olan alakasını anlamlandırmaktadır. (Steinmetz, 2006)

Ertem, *tekinsizliğin* oluşması için fantastik yazarın izleyeceği yol ve bastırılmış olanın bilinçdışından geri gelmiş olduğu duygusunun oluşması konusunda şu yorumu getirir:

> "Zaten düş dünyasının, kendi değerini koruyabilmesi için gerçeği kanıtlama kaygısından uzak durması gerekir. Bu nedenle masallarda, özellikle peri masallarında, söylencelerde her şey olasıdır. Çünkü olağanüstü, doğaüstü olaylar bu tür yapıtların normal örgüsünü oluştururlar. Gerçek yaşamda şaşırtıcı görünen bu olaylar bu yapıtların kişileri ya da okurları için şaşırtıcı olmazlar, herhangi bir uyuşmazlık söz konusu değildir. Oysa tekinsizlik duygusu uyuşmazlıktan doğar. İşte bu nokta fantastiğin de özünü oluşturur." (Ertem, 2006: 19)

Ertem'in de değindiği üzere *tekinsiz* duygu fantastik eserlerde ortaya çıkan bir unsurdur; ancak, her fantastik eserde psikanalitik bir öge olarak *tekinsizliğin* var olduğunu söyleyemeyiz. Bu duygunun oluşması için belli koşullar oluşmalıdır. Öncelikle bilinçdışı ile ilişkilendirmek gereklidir; bastırılmış aşina bir duyguyu anımsatmalıdır, sonra olay rastlantıya yer vermeyecek şekilde tekrarlar oluşturmalıdır. Ayrıca olaylar, olağanüstü bir evrende değil yaşadığımız olağan düzen içinde cereyan etmelidir.

Freud için *tekinsiz* olan öncelikle bastırma yoluyla benliğe yabancılaşmış olan bir durumdur. Dolayısıyla geçmiş yaşantıya dair izler taşır. Freud, *tekinsiz* etkinin yaratılmasında birtakım nesnelere, insanlara, izlenimlere, olaylara veya durumlara işaret eder. Örneğin bastırılanın geri dönüşü, bilge bebekler, otomatlar, öteki ben, benzerinin tekrarı, batıl inançların gerçekleşir gibi olması, düşüncelerin her şeye gücü yeterliği, ölümden sonra geri dönme (yaşayan ölüler, hayaletler), gizli zararlı güçler, sanrılar, düş–gerçek ikilemi gibi. Freud'un makalesinde, en belirgin *tekinsizlik* örneği olarak bahsettiği *doppelgänger* (öteki ben) izleği, edebî eserlerde, beden-ruh, iyi-kötü, akıl-duygu arasındaki karşıtlığı temsil eder ve düşlerde, sanrılarda, oyunlarda, aynadaki bir yansımada, dehşet veren bir görüntü, uyarıcı bir ses, takipçi bir gölge, şeytani bir varlık, bedenin bir parçası, bir benzeri veya farklı bir beden biçiminde ortaya çıkabilmektedir. Öldükten sonra ruhun geri dönüşü konusu, Freud'un ortaya koyduğu düşüncelerin her şeye gücü yeterliği, isteklerin hemen gerçekleşmesi gibi diğer izleklerle birlikte *tekinsiz* duygu ile ilişkilidir. "Yaşamımızda eski ve bir yana bırakılmış inançları doğrular gibi görünen bir şey gerçekten meydana geldiğinde bir *tekinsiz* duygusu ediniriz" (Freud, 1999: 354). Bu anlamda *tekinsiz* olan, inanılmaz olarak kabul edilegelmiş şeylerin olup olamayacağına dair herhangi bir kuşku ve kararsızlık durumunda ortaya çıkar. Freud'un *tekinsiz* etki ile ilgili ileri sürdüğü bir diğer izlek olan düş-gerçek ikileminde yaratıcı yazarın kendi düşlerinde olduğu gibi belirsizliği ön plana çıkardığı görülür. "Şimdiye dek düşsel olarak değerlendirdiğimiz bir şey önümüze gerçek olarak ortaya çıktığında ya da bir simge simgeleştirdiği şeyin tüm işlevlerini üstlendiğinde sık sık *tekinsiz* etki ortaya çıkmaktadır" (351). Yazar düş kurar gibi yarattığı eserinde olağanüstü unsurlara yer versin ya da vermesin, uyumsuzluğun, mantık dışı bir akıcılığın, zihin karışıklığının var olması da *tekinsiz* etkiyi ortaya çıkarabilmektedir.

İnsan psikolojisinin temellerinin bireyin kendi iç dünyasıyla başladığı tezini savunan psikanaliste göre, gizli kalması gereken şey bastırılır, gizlenir ve zaman içerisinde tanınmaz, yabancı bir hal alır. Dolayısıyla *tekinsiz* etkinin ortaya çıkmasında 'bastırma'nın rolü büyüktür. Çalışmanın devamında, Julio Cortázar'ın *Ele Geçirilmiş Ev* adlı öyküsünde karakterlerin kabul edilemeyen dürtülerinin ve düşüncelerinin bilinçdışına itilmesi ile bastırılmış olan yorumlanmaya çalışılmakta ve bu durum sonucu bastırılmış olanın geri dönüşüne bağlı olarak ortaya çıkan *tekinsiz* durum incelenmektedir.

2. Julio Cortázar'ın *Ele Geçirilmiş Ev* öyküsünde *tekinsiz* olan

60'lı yılların başında tüm dünyada yankı uyandıran Latin Amerika'daki *Boom* adlı edebî hareketin öncülerinden Arjantinli yazar Julio Cortázar (1914-1984), ülkesinin kültürel gerçekliğini ön plana çıkarmaya çalıştığı eserleri, öz yaşam öyküsünden beslenen sıradışı fantastik öyküleri, gizemli ve tuhaf karakterleri, *Büyülü Gerçekçiliğin* getirdiği yeniliklerle sınırlı kalmayan anlatımı, oyunun ve deliliğin bir bütün oluşturduğu romanlarıyla sadece Arjantin'de değil, dünya yazınında büyük ve haklı bir üne kavuşmuş, hem çağdaşlarını hem kendisinden sonraki nesilleri derinden etkilemiştir. Gerçekliğin görünen yanından çok ardındakine yönelen Cortázar, doğrudan anlatılması olanaksız olan gerçeği bulmak için okurun parçaları birleştirmek zorunda kaldığı eserlerine özellikle fantastiği dâhil eder. Eserlerinde, gerçek dışı unsurları gerçeğin bir parçası kılan Cortázar'ın çalışmada ele aldığımız 1951

yılında yayımlanan *Bestiario* (Hayvan Hikâyeleri) adlı kitabındaki *Casa Tomada* (Ele Geçirilmiş Ev) adlı öyküsü yazarın geçmişinden gelen derin ve gizli izler taşımaktadır.

Öyküde, 1900'lü yılların ortalarında Buenos Aires yakınlarında kendilerine miras kalan eski ve büyük bir evde yaşayan, biri kadın biri erkek, orta yaşlı ve bekâr olan iki kardeşin günlük yaşantıları anlatılır. Burada vurgulanması gereken ilk husus, yazarın, okuru önce gerçeklik zemini üzerine çekmesidir. Erkek kardeş tarafından aktarılan olay örgüsüne göre kardeşler her sabah saat yedide kalkarak temizlik yaparlar, on bire kadar bütün işi bitirip öğle yemeği hazırlarlar ve her gün aynı saatte yemek yerler. Irene geri kalan zamanını örgü örmekle geçirir. Saplantılı bir şekilde sürekli örgü ören kadın, bazen ördüklerini söküp tekrar baştan başlar ve anlatıcı, kız kardeşinin bu yegâne uğraşını izlemekten büyük zevk duyar. Bu döngüsel zaman içine hapsolmuş kardeşler için yaşam, evin bu sabit düzeninden ibarettir. Cumartesi günleri şehir merkezine kız kardeşi için yün almaya giden anlatıcı, kitapçıları gezer ve kendisi için Fransız edebiyatından henüz okumadığı yeni kitaplar araştırır. Onları dış dünyaya bağlayan tek somut olay da budur. Kız kardeş ise hiç evden çıkmaz. Toplumdan soyutlanmış olarak yaşayan kardeşlerin miras yoluyla gelen gelirleri sayesinde geçim sıkıntıları yoktur.

Hikâyenin bu kısmına kadar, birbirlerinden başka kimseleri olmayan kırk yaşlarındaki kardeşlerin kendi yarattıkları bu tuhaf düzenleri içinde huzurlu bir hayat sürmeleri doğal bir şekilde anlatılır. Ancak evin başka bir odasından gelen tuhaf gürültülerle bu hikâyenin durağan ve huzurlu olan atmosferi dağılır. Erkek kardeş, bu sesleri tam olarak tanımlayamaz:

> "Halının üzerine devrilen bir sandalyenin ya da fısıltıyla yapılan bir sohbetinkini andıran ses, belli belirsiz ve boğuk bir biçimde geliyordu. Aynı anda ya da bir saniye sonra, odalardan kapıya kadar taşıyan koridorun ucunda da duydum. Çok geç olmadan kendimi kapıya attım ve tüm vücudumla iterek kapattım; Neyse ki anahtar bizim bulunduğumuz taraftaydı ve daha güvenli olması için büyük sürgüyü de çektim." (Cortázar, 2016: 146)

Tedirginlik ve huzursuzluk yaratan bu durum gizemli güçlerin varlığını akla getirir. Yazar olan biteni okur için netleştirebilecek kesin kanıtlar vermemiştir. Nitekim öyküyü ilginç kılan özelliklerden birisi bu belirsizliktir. Bu noktada önemle üzerinde durulması gereken bir husus aktarılan gürültülerin yaşanılan dünyaya özgü olmasıdır. Sandalyenin düşmesi ya da sohbeti andıran fısıltıların duyulması gerçekleşmesi mümkün olaylar olmasına rağmen hem kahramanlarda hem okuyucuda kaygı uyandırır. Ancak bu kaygı uzun sürmez ve olayın üzeri kapatılmak istenircesine farklı bir bakış açısı ortaya çıkar. Evin bir kısmının bilinmeyen ve adlandırılamayan varlıklar tarafından ele geçirilmiş olması temizlik yükünü azaltacağı için Irene'yi mutlu eder; böylelikle örgü işine daha fazla vakit ayırabilecektir. Kardeşler bu durumun arkasındaki sebebi irdelemezler, sorgusuz sualsiz günlük hayatlarını yaşamaya devam ederler. Erkek kardeşin tek yorumu şöyledir: "Böyle gayet iyiydik ve yavaş yavaş düşünmeyi bırakıyorduk. İnsan düşünmeden de yaşayabiliyor" (Cortázar, 2016: 148).

Freud *tekinsizliğin* ilkelerinden biri de şöyledir der: "Kendini herkes için ortak bir gerçeklik zemini üzerinde yer alıyor göstermek, sonra bu alanın dışına çıkmak" (1999: 356-357). Öyküde önce gerçeklik zemini hazırlanır; karakterlerin yaşadığı günümüz dünyasına ait ayrıntılar verilir: Buenos Aires'de bir evde yaşamaları, günlük yaptıkları işler, ülkenin siyasi durumuna yapılan göndermeler. Ancak, birden bu gerçek alanın dışına ait bir olay meydana gelir. Tam da bu noktada, öyküde belirsizliğin hissettirdiği duygu *tekinsizliğe* sebep olan tuhaf bir kaygıdır. Burada *tekinsizlik* konusunda yaşanması muhtemel bir gerçeklik içine dâhil olan sıradışı bir olay akıl ve mantık çerçevesinde değerlendirilmek istense de bu mümkün olmaz. Evde kendilerinden başka kimse yaşamayan kardeşlerin duydukları fısıltılar ve gürültülerle ilgili bir yorum yapılmaz; evin ele geçirilmiş olması dışında.

Baba tarafından büyük dedelerinin, dedelerinin, anne babalarının ve kendi çocukluklarının tüm anılarını muhafaza eden bu ev, atalarının değerlerinin bir taşıyıcısı, kültürlerinin bir yansıması olarak görülmekte ve aynı zamanda kardeşlerin evlenmelerini engelleyen canlı bir varlık gibi tasvir edilmektedir: "Bazı dönemler evlenmemize müsaade etmeyenin o olduğunu inanacak noktaya geldik. Irene iki talibini belli bir sebep göstermeden reddetti ve benim Marĭa Esther'im de daha biz nişanlanamadan öldü" (Cortázar, 2016: 143). Okuyucu ilk önce kendi yazgılarını eve yükleyen bu kardeşlerin batıl inançlara sahip olduklarını düşünebilir. Ya da evin hayalet ya da peri gibi doğaüstü varlıklar tarafından istila edildiğine dair fikir yürüterek öyküyü fantastik türe ait motiflerin işlendiği bir anlatı olarak değerlendirebilir. Öyküde aktarılan bu ürpertici ortam, fantastik kurgunun özelliklerinden ziyade psikanalitik edebiyat kuramı bağlamında incelenirse durumun, *tekinsizliğin* getirdiği kaygıdan ileri geldiği sonucuna varılabilmektedir.

Ele Geçirilmiş Ev adlı bu öyküde, Freud'un tanımladığı şekilde ortaya çıkan kaygı, belirsizlikten doğmuştur. Kardeşlerin hissettiği bu kaygının ilk kaynağı ise anlatıda canlı bir varlık olarak tasvir edilen yaşadıkları bu evdir. Kardeşlerin aidiyet duygularını oluşturdukları, içselleştirdikleri ve kişiselleştirdikleri evleri, güvenli alan olma hâlinden çıkar. Evi ele geçirenler evin sahibi olurlar, evin sahibi olan kardeşler ise sanki misafire dönüşürler. Adı belirtilmeyen başkahraman, kendisi ve kız kardeşinden kısaca bahsettikten sonra, asıl amacının evle ilgili olduğunu belirtir: "Ama ben ev hakkında konuşmak istiyorum" (Cortázar, 2016: 144). Eve canlı bir karakter özelliği veren temel unsur, başkahramanın baskın bir şekilde eve yüklediği anlam ve değerdir.

Freud, *tekinsiz* deneyimin ya bastırılmış olan çocukluk karmaşalarının bazı izlenimlerle bir kez daha canlandırıldığında ya da aşılmış olan ilkel inançlar bir kez daha doğrulanmış göründüğünde ortaya çıktığını savunur (1999: 355-356). İncelediğimiz öyküde, anılarla dolu ev, kardeşlerin atalarının bir yansıması hâline gelir. Kendi soylarının son fertlerinden olan iki kardeşin yaşadıkları ensest ilişki olarak varsayılan bu birlikteliğe karşı ev gizemli bir şekilde karşı koymaya başlamıştır. Kardeşler başkaları ile evlenememelerinin sebebini eve yüklerken, çocukluklarından gelen yasak dürtülerini bu şekilde bastırma yoluna gitmektedirler. Freud'a göre *tekinsizlik*, şeylerin kendi niteliğinde değil, kavranışlarındadır ya da bakanın algılayışındadır. *Tekinsizliğin* oluşumu sadece zihinsel belirsizliğe bağlanarak açıklanamaz. Bastırılan kimi çocuklukların geri dönmesiyle yüzeye çıkan kaygıdır aynı zamanda.

Kardeşlerin bilinçlerinin derinliklerinde yatan arzularının dışa vurması ile istila sonucunda evin dışına çıkmak zorunda kalmaları bağdaştırılabilir. Sessizliği ve sakinliği vurgulanan evin diğer odalarından birden gürültüler gelmeye başlaması, bastırılanın ortaya çıkış sinyalleridir. Kardeşler her geçen gün evin bir kısmının daha ele geçirilmesine başlarda tepkisiz kalmışlardır. Ele geçirilmiş alandan gelen sesleri bastırmak için şarkılar söylerler, yükses sesle konuşurlar, günlük ev işlerini yaparken fazla gürültü çıkararak hiçbir şey duymamaya çalışırlar. Bir gece su içmek için mutfağa yönelen başkahraman seslerin her zamankinden daha güçlü olduğunu ve mutfak tarafından geldiğini farkeder. Aynı anda yanına gelen kız kardeşi ile birlikte yanlarına hiçbir şey alma fırsatı bulamadan kendilerini evin dışına atarlar.

Kardeşlerin idden gelen arzuları, süper egonun ahlaki kısıtlamaları sebebiyle ego ile bastırılmaya çalışılmıştır. Bir savunma mekanizması[2] olarak bastırılan güdüler çocukluklarından beri taşıdıkları dile

[2] Savunmalar, kişiyi kaygı ve suçluluk gibi acı verici duygulardan korumaya hizmet eden bilinçdışı stratejilerdir.
Temel savunma mekanizmaları:
-Bastırma; kabul edilemeyen dürtüler ve düşünceler bilinçdışına itilir.
-Yansıtma; kabul edilemeyen dürtüler ve düşünceler ötekine atfedilir.
-Yer değiştirme; duygusal tepkilerin nesnesinin kendisine değil, başka nesneye yönlendirilmesi

getirilmemiş bu gizli durum sebebiyle ihlal ettikleri ahlaki kurallar, doğrudan anlatılmasa da huzursuzluğun baş göstermesine neden olmuştur. Dile getirilmemiş düşünce olarak ifade edilen ensest birlikteliklerinin sonucunda beliren bilinçdışı kaygıları, *tekinsiz* olanın hayatlarına müdahil olmasına kadar ilerler. Dolayısıyla *tekinsiz* olarak yorumlayabileceğimiz durum, kardeşlerin bastırılan arzularının veya korkularının farklı bir şekilde gün yüzüne çıkmasıdır. M. Bilgin Saydam bu durumu şöyle açıklar:

> "Freud'un bastırılanın geri dönüşü ile oluşan 'tekinsiz'inde arzular ve korkuların geçişmesi çok belirgindir. Arzu dolaysız ifadesini bulamamış, ancak bu engellenmeye neden olan korku da özneyi bütünüyle ele geçirememiştir: Göstergesi, 'bastırma'nın varlığı ve işlevselliğidir. Bastırılanı anıştıran bir yaşamın benlik savunma bariyerlerini aşacak şiddette etkisiyle, ya da benliğin, savunma mekanizmalarını canlı tutamayacak ölçüde zayıflamasıyla 'gizli' (heimlich, Alm.) içerik sahneyi tutar. Bu durumda tehlike çanlarının çalmasının nedeni, arzunun ve korkunun çiğ halleriyle bir arada kendilerini dayatmalarıdır." (Saydam, 2017: 18)

Psikanaliz bilimi ile birlikte olaylar ve davranışlar, nedensellik ilkesine dayandırılarak insan davranışlarının temelinde yatan bilinçdışı unsurlar tespit edilmeye çalışılır. Kardeşlerin tuhaf yaşam tarzları ve evlerinin istila edildiğine dair düşünceleri psikanalitik bakış açısıyla çözümlenmek istediğinde bu bilinçdışı unsurlara ulaşılabilir. Başkahraman genellikle geceleri rüyasından susamış olarak uyandığında ve bir şeyler içmek mutfağa gittiğinde tuhaf gürültüler duymakta ve evin istila edildiği düşüncesine kapılmaktadır. Belki de bastırdığı ya da dışladığı arzularının rüyasında gerçekleşmiş olması nedeniyle, bu şekilde cezalandırılacağını düşünmektedir. Psikanalize göre sansür mekanizmasının en zayıf olduğu rüyalarda, cinsel istekler kendini çeşitli sembollerle şekillendirir:

> "Rüyalar üstü kapalı birer 'istek gerçekleşmesi'dir. Bir isteğin üzeri örtülü olduğunda, mutlaka o isteğe karşı bir direnme eğilimi görülür. Bu direnç nedeniyle de, söz konusu istek kişiye kendini ancak tanınamayacak bir görüntü altında sunar." (Fromm, 2004: 126)

Bazen de bastırılan arzular uyanıklık hâlindeyken insan bedeninin farklı ihtiyaçları ile temsil edilir. Bu manada, susamak cinsel arzuların en belirgin unsurlarından biridir denilebilir. Anlatıcının geceleri susadığı zamanlar, esasında kendi arzularının bir yansıması olarak kabul edilirse hissettiği suçluluk duygusunun kendisinde tuhaf bir kaygıya sebep olduğunu ve bunun sonucunda tuhaf gürültüler duyduğunu sandığı kanısına varılabilir. Avusturyalı psikanalist Otto Rank, sanat eserini sanatçı, okuyucu ve izleyici arasındaki ruhsal birliğin aracı olarak nitelemiştir. Rank, özellikle yazarın biyografisine dikkat çekmiştir. Rank'a göre, edebiyata biyografik açıdan yaklaşmak mantıklıdır dolayısıyla edebiyat tarihinden ziyade yaratıcılığın psikolojisine odaklanır:

> "Rank, bir sanat eserinin ya bir yazarın gerçek yaşamından çok 'düşünü' dışa vuruyor olabileceği ya da gerçek kişiliğinin arkasında gizlendiği 'maske', 'anti-benlik' olabileceği, ya da yazarın kaçmak istediği yaşamın bir resmi olabileceği akılda tutulduğunda biyografik çalışmanın faydalı olabileceği yaklaşımını savunur." (akt. Rudnytsky, 2010: 90)

Rank'a göre, metnin yaratıcısı olarak yazarın metinle ayrıcalıklı bir ilişkisi vardır. Cortázar'ın otobiyografik göndermelerinin yoğun olduğu diğer öykülerindeki gibi, çocukluğunda gördüğü ensest ilişki içerikli rüyaları *Ele Geçirilmiş Ev* adlı bu öyküsünde de kendini göstermektedir. Bastırılan dürtüler

-Aklileştirme; mantıksız bir hareket için mantıksal bir sebep üretme
-İnkâr; durumu algılama ancak bilgilenmeyi reddetme
-Karşıt tepki kurma; dürtüleri, zıddını kuvvetlendirmek yoluyla inkâr etme
-Yalıtma; duyguları düşünceden ayrı tutma
-Yüceltme; bir dürtüye sosyal olarak kabul edilebilir bir amaç vererek değerli hale getirmek
-Gerileme; gelişimin bir önceki, tatmin alınan evresine dönmek
-Baskılama; bir uyarana dikkat etmemek için bilinçli bir tercih yapma (Anlı, 2010: 19-20)

geri döner ve *tekinsiz* bir şekilde kahramanlarında rol alır. Yazar, bu konuyla olan ilgisini söz konusu öykülerini yazdıktan sonra keşfeder:

> "Hayvan Hikâyeleri'ni okumuş olan birisi bana ilk kez şöyle bir şey söyledi, 'Senin ensestle ilgili bir problemin var, ya da ensestin seninle bir ilgisi var', oldukça şaşırdım çünkü (bunun üzerine) bilinçli düzlemde hiç düşünmemiştim. Ve hakikaten, öyküleri inceleyince Hayvan Hikâyeleri'nde tekrarlayan bir ensest teması var. Örneğin Hayvan Hikâyeleri adlı öyküde Nene kız kardeşi Rema'ya âşık. Ele Geçirilmiş Ev' de kendilerini evli olarak niteleyen kardeşler var. Nitekim bu insan bana böyle söylediğinde düşünmeye başladım ve cidden rüyalarımda kız kardeşimle ensest bir sorunum olduğunu keşfettim. Tuhaf olan şu ki bilinçli düzlemde kız kardeşimle ben çocukluk ilişkisine sahip değiliz. Birbirimizle hiç anlaşamazdık [...]. Bununla birlikte birçok kez etkilenmiş olarak uyanırdım keza o gece rüyamda kardeşimle birlikte olmuştum." (akt. Picón Garfield, 1978: 43)

Farklı alanlarda çeşitli tanımlamalar yapılsa da temel anlamda ensest; ait oldukları toplumda ahlaki, hukuki ve dini bakımdan yasaklanmasına rağmen yakın akraba konumundaki bireyler arasında gerçekleşen cinsel ilişkiyi ifade etmektedir. Toplum tarafından yasaklanmış ya da ayıplanmış cinsel arzuların çocukluk döneminde bastırılmış olması ve bu yaşantıların farklı simgesel kılıklarda ortaya çıkması incelediğimiz öyküde iki kardeş arasındaki yasak arzuların, yaşadıkları evin kendilerini istemediği yönünde inanca kapılmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Freud'a göre "*tekinsiz* çocukluk karmaşalarından geldiğinde ortaya maddi gerçeklik sorunu çıkmaz; bunun yerini ruhsal gerçeklik alır. Söz konusu olan şey, bazı düşünce içeriklerinin gerçek bir bastırması ve bastırılmış içeriğin bir geri dönüşüdür" (Freud, 1999: 355). Bireyin çevresi tarafından olumsuz karşılanacağını düşündüğü ve de kendisinde kaygı, kuruntu ya da gerilime yol açan düşünceleri bilinçdışına hapsedilir. Bastırılan güdülerin bilince çıkması birey için bir tehdit unsurudur; dolayısıyla kendisi bile nedeninin farkında olmayarak bu güdülerinin bilince çıkmasını engelleme endişesi taşır. Bu tür unutma hâli, bir dış çağrı yoluyla uyanmasıyla ayırt edilebilir:

> "Bastırılmış olan sessiz bir biçimde belleğe ulaşamaz; ama etkin eylem için belli bir kapasiteyi korur ve günün birinde bazı dış olayların etkisiyle, unutulmuş anının uğradığı değişikliğin ürünleri ve türevleri olarak değerlendirilebilecek ve bu açıdan bakılmadıkça anlaşılmaz olarak kalacak ruhsal sonuçlar ortaya çıkabilir." (Freud: 1999: 56)

Öyküde, karakterlerin bastırılmış çocukluk karmaşalarının ve korkularının farklı durumlarda geri döndüğüne şahit olunur. Her ne kadar ensest ilişkinin varlığı açık bir şekilde ifade edilmese de, öyküdeki bazı ayrıntılardan bu çıkarıma varmak mümkündür: "Kırk yaşımıza, bizimkinin sıradan ve sessiz bir kardeş evliliği olduğu ve büyükdedelerimiz tarafından evimizde başlatılan şecerenin zaruri kapanışını teşkil ettiği yönünde, dile getirilmemiş bir düşünceyle bastık" (Cortázar, 2016: 143). Kahramanların evlenmelerine müsaade etmeyenin atalarından kalma bu ev olduğuna dair inançlarının yanı sıra toplumdan yalıtılmışçasına tek başlarına yaşamaları ensest ilişkiyle bağlantılı olabilir. Pérez Venzalá' ya göre, kardeşlerin birbirlerinden başka kimseyle görüşmüyor olmaları onların ensest ilişki yaşadıklarının bir göstergesidir:

> "Böyle bir soyutlanma ileri sürülen ensest ilişiyle bağlantılıdır. Topluma karşı eski aile çatışmasından bahsedilir ki bu ensestin tam olarak bir norm olduğu eski toplumların ekzogamisine karşı endogami çatışmasından başka bir şey değildir. Kendi içlerine kapanan küçük gruplar devamlılıklarını her zaman ensest ilişkilerle sürdürürlerdi, çünkü tam anlamıyla yasaklanan şey aslında diğer grupların üyeleriyle olan ilişkilerdi. Anlaşılan o ki bu öykünün içeriğinde bu soyutlanmanın ensest bir ilişkinin sonucu olduğunu anlamamızı sağlayan antropolojik bir şifre var." (Pérez Venzalá, 1998)

Bu öyküde, kardeşler arasındaki yasak arzular, ahlaki açıdan suçluluk duygusu ve cezalandırılma kaygısına dönüşmüştür. Bu kaygı, onları bir arada tutan tek yer olan kendi evlerini terk etmeye kadar götürecektir. Evleri, kahramanların en güvenilir en bilindik yer olarak gördükleri alan olmaktan çıkar

ve içine hapsoldukları korku ve kaygının merkezindeki bir iç dünya hâline gelir. Valentin Pérez Venzalá, öyküdeki *tekinsiz* olanı yerle ilişkilendirir. Canlıymış gibi tasvir edilen ama cansız varlık olan ev, Freud'un listelediği *tekinsizliğin* özelliklerini göstermektedir. Ev, iki kardeşten sonra üçüncü öykü kişisidir. İki kardeşe doyum sağlayan bu evin, çift hâlinde dört karakteristik özelliğinden bahsedilir; ilk olarak geniş ve eskidir, ikinci olarak derin ve sessiz. Pérez Venzalá, bu dört sıfatın basit bir şekilde insan zihni ile bağlantılı olduğunu düşünmektedir. Eski olması büyük babalarının yaşadıkları anıları sakladığı gibi karakterin oluşumunda çok önemli olan ensest duyguların aktif olduğu çocukluk dönemi hatıralarını da saklaması ile ilişkilidir. Sınırı bilinmeyen insan zihni gibi evin derinliği de sınırları da bilinmez. Ayrıca evin sessizliğine dikkat çekilir. Ev gibi ruh da sessizdir; gürültünün karşısında sessiz olmalarıyla bastırılana ve bastırılmış olanın geri dönüşüne atıfta bulunulur. (Pérez Venzalá, 1998)

Ev, Cortázar'ın bilinçdışı ile özdeşleştirilirken önem arz eden asıl olay ele geçirilen bir ev değil, anlatıcının bastırılan gizli arzularının ve dürtülerinin ortaya çıkmış olmasıdır. Freudcu yöntemle ele aldığımız bu öyküde, çocukluklarından beri aynı evde yaşayan iki kardeş en iyi tanıdıkları evlerini, bilinmeyen güçler tarafından istila edildiği düşüncesiyle terk ederler. Psikolojik ve sosyal mahremiyetlerinin koruyucusu konumundaki evleri, birden onlar için tehlikeli, güvenilmez ve tehdit edici bir unsura dönüşmüştür. Öyküde *tekinsiz* olan, kardeşlerin çocuklukluklarında veya daha sonra yaşanılan ve bilinçdışında baskılanan, unutulan, esasında tanıdık bir duygunun ya da olayın geri dönüşü olarak deneyimlenmektedir.

Sonuç

Freud'un *Tekinsizlik* adlı çalışması ile bu psikanalitik öge, edebiyat eleştirisi alanında zengin bir içerik kazanmıştır. Gündelik dilde daha çok "hoş olmayan, güven telkin etmeyen, kaygı verici" olanı ifade etmek için kullanılan *tekinsiz* kavramını Freud özellikle fantastik edebiyatta ortaya çıkan tuhaf ve kaygı veren durumları, kahramanın ve yazarın ruhsal durumu ile ilişkilendirir. *Tekinsiz* olan öncelikle bastırma yoluyla benliğe yabancılaşmış olan bir durumdur. Dolayısıyla geçmiş yaşantıya dair izler taşır. Temelinde çocukluk dönemi kaygıları yatsa da sadece bu evre ile sınırlandırılamaz. Genel anlamda, artık ilksel kabul edilegelmiş herhangi bir inanışın gerçekleştiğinin sanılmasından doğan veya insanın bilincinin derinliklerinde yatanın geri gelmesinden kaynaklanan durumları da içermektedir. Bu durum, korku ve kaygı barındırsa da tümüyle dehşet verici değildir. Çünkü bir yanıyla ruhsal yaşam için tanıdık ve aşina olandır. Öte yandan aşina olan herhangi bir şeyin verdiği güven duygusundan uzaktır.

Bu çalışmada, yaşanılan olağan düzen içinde apansız ortaya çıkan, mantıklı bir açıklama getirilemeyen düş mü gerçek mi olduğu konusunda kararsız kalınan bir gizemin tekrarlanarak dâhil olmasıyla ortaya çıkan bir tür tedirginlik hâli olarak tanımlanan *tekinsizlik* kavramı, Julio Cortázar'ın *Ele Geçirilmiş Ev* adlı öyküsü üzerinden ayrıntılı olarak incelenmiştir. Freud'un *tekinsizi* açıklarken üzerinde durduğu "geri dönüş" kavramı sonradan açığa çıkan şeyin aslında tanıdık, bildik olmasıdır; mademki geri gelmiştir öteden beri bilinmektedir. Bastırılan, çeşitli semptomlarla kendini bilinç düzeyinde göstermektedir. Kardeşlerin bastırılmış olan dürtüleri evin istila edilmiş olduğunu sanmaları gibi olağandışı bir durumla kendini göstermektedir. Bastırılmış olmasının bir sonucu olarak tuhaflaşmış ve yabancılaşmıştır ki bu da *tekinsiz* olandır. Sonuç olarak, kavramın anlamı, içeriği, öne sürdüğü izlekler doğrultusunda incelediğimiz olağanüstü unsurların yer aldığı bu fantastik öyküde, kahramanların yaşadıkları ve sergiledikleri davranışlarına dönük saptamalar *tekinsiz* olanın varlığını doğrulamıştır.

Kaynakça

Anlı, İ. (2010). *Psikanalitik Kuramlar*, İstanbul: Nobel.

Bennett, A. Royle, N. (2016). *An Introduction to Literature, Criticism and Theory*, 4th edn. London, Routledge.

Botting,F. (1996). Gothic, London: Routledge. https://studfile.net/preview/4366849/page:2/ (Erişim Tarihi: 05.02.2018)

Cortázar, J. (2016). *Ötekinin Rüyası, Bütün Öyküleri 1*, (Çev. Süleyman Doğru). İstanbul: Can Sanat Yayınları

Ertem. C. (2006). Fantastik Edebiyat ve Tekinsizlik Kavramı: Edebiyatımızdan Bir Örnekleme Denemesi. *Yazında ve Çeviride Fantastik*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Freud, S. (1999). *Sanat ve Edebiyat*. (*Çev*. A. Tekşen Kapkın, E. Kapkın). İstanbul: Payel Yayınları. (2018). *Totem ve Tabu*. (*Çev*. Kamuran Şipal). İstanbul: Say Yayınları.

Fromm, E. (2004). *Freud Düşüncesinin Kaynağı ve Sınırları*. İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Masschelein, A. (2011). *The Unconcept: The Freudian Uncanny in Late-Twentieth-Century Theory*. State University of New York Press: Albany.

Moran, B. (2002). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Pérez Venzalá, V. (1998). Incesto y espacialización del psiquismo en "Casa tomada" de Cortázar. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, no:10, Universidad Complutense de Madrid, http://webs.ucm.es/info/especulo/numero10/cort_poe.html (20.05.2019)

Picón Garfield, E. (1978). *Cortázar por Cortázar*. México: Universidad Veracruzana.

Rudnytsky, P.L. (2010). *Psikanalizi Okumak - Freud, Rank, Ferencsi, Groddeck* Cornell University. (*Çev*. Beyza Sumer Aydaş). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Sarı, A. (2008). *Psikanaliz ve Edebiyat*. Ankara: Salkımsöğüt Yayınları.

Saydam, M. B. (2017). Tekinsize Dair, *Suret Psikokültürel Analiz "Tekinsiz"*. S. 9, İstanbul: İthaki Yayınları.

Steinmetz, J. L. (2006). *Fantastik Edebiyat*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Terbaş, Ö. (2016). *Rüyalardan Gerçekliğe Psikanaliz ve Sanat*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Webster, R. (1990). *Studying Literary Theory: An Introduction*. London: Routledge.

74- Spaces of restorative healing in the poetry of Emily Dickinson, Elizabeth Bishop, and Mary Ruefle

Carl Jeffrey BOON[1]

APA: Boon, C. J. (2021). Spaces of restorative healing in the poetry of Emily Dickinson, Elizabeth Bishop, and Mary Ruefle. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1174-1184. DOI: 10.29000/rumelide.1039115.

Abstract

Recent scholarship suggests that Emily Dickinson, Elizabeth Bishop, and Mary Ruefle—three giants in the world of poetry who flourished in different centuries—should be more seriously considered as feminist writers that they previously have been. The present work makes a specific case to that effect by examining one poem of each, and argues that the poems offer and inscribe spaces in which readers (especially women readers) might reflect on their own experiences as women and, in doing so, encounter possibilities for emotional healing in a world still dominated by sexist or patriarchal modes of thought. Such readers are able to recognize themselves and their own stories inside the work. Healing becomes possible when that self-recognition is transformed into a sense of self-worth. In this sense, these three poets might be re-evaluated in terms of their contributions to feminist thinking owing to how they created their poems (form), and not merely what the poems say (content). Taken together, form and content in Dickinson's "I dwell in Possibility," Bishop's "In the Waiting Room," and Ruefle's "Keeping It Simple" offer spaces for restorative healing. The analyses here are augmented by new looks at old poetic concepts, including self-discovery, memory, nature, and the sublime.

Keywords: Poetry, Healing, Feminism

Emily Dickinson, Elizabeth Bishop ve Mary Ruefle'ın şiirlerinde iyileştirici alanlar

Öz

Son yıllarda yapılan çalışmalar, şiir dünyasında farklı yüzyıllarda ürünler veren Emily Dickinson, Elizabeth Bishop ve Mary Ruefle'ın, feminist yazarlar olarak daha ciddi olarak düşünülmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu sebeple bu çalışma, yazarların ürünü olan şiirleri feminist perspektifle inceleyecektir. Ayrıca, bu çalışma ilgili şiirlerin, özellikle kadın okuyucular tarafından okunduğunda, erkek egemen ve cinsiyetçi düşünce dünyasında, kadın olarak kendi deneyimlerini yansıtabilecekleri ve bunu yaparken de duygusal olarak iyileşebilme imkanı bulabilecekleri bir okuma yaklaşımı ortaya koyacaktır. Bu okuyucular, bu şiirlerin içerisinde kendi hikayelerini bulabilecek ve kendi deneyimlerinin yansımalarını keşfedeceklerdir. Bu okuma, yaşanan deneyimde, okuyucunun kendini tanıması ve bir anlamda kendi öz-değerini de farketmesi olacaktır. Bu çalışma, feminist perspektifle analiz edilen şiirlerin içerik ve form üzerinden okunması deneyimini ortaya koymasının yanı sıra, eski şiirsel kavramlar olan kendini keşif, bellek, doğa ve yüce kavramlarına da yeni bir lensle yaklaşıp inceleyecektir.

[1] Dr. Öğr. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü (İzmir, Türkiye), tuib1974@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-4355-8990 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1039115]

Anahtar kelimeler: Şiir, Şifa, Feminizm

Emotional healing—be it collective or personal—is incumbent upon restoration: the restoration of one's voice, way of thinking, body, or place in the world. It requires that one be heard, appreciated, or provided a stage or a space for reflection, even a temporary one. The premise to be explored here is that certain works of art can provide that space, and can extend those conditions to the spectator or reader. This paper explores such conditions of healing through the lens of poetry, specifically the relationships between writer and reader, and teacher and student. The inspiration for this project is a poem by Denise Levertov, a twentieth-century American poet often associated with the Beat movement, titled "The Secret," one I teach every semester. Foregrounded in the (often strained) relationship between a poet and her readers, it captures a moment of delight, a moment of transcendence, when

> Two girls discover
> the secret of life
> in a sudden line of
> poetry.

It just so happens that the "sudden line" was written by the speaker of the poem—this poem called "The Secret"—a woman who's unaware that any such secret exists. She's surprised, and later notes that she loves the two girls "for finding what / I can't find." That the girls have discovered a secret (*the* secret) indicates to me that they've found their voices, their lives, and in fact themselves through the creation of another—in this case, the artistic work. Magic happens when we contemplate art and find ourselves within it. Restoration begins when the work of art produces in a reader or spectator that sense that "I exist," that "I have a voice"; these are indicators of self-recognition. Healing is possible when that self-recognition is transformed into a sense of self-worth. Poetry makes this process possible, for it offers a private, quiet, contemplative space for self-reflection. The finest of poets, including the ones presented here, remain cognizant through the creative process that when readers are able to pause and wonder, they are able to imagine themselves as part of the work. This paper explores possibilities for healing in those spaces offered by certain poems. Here I will examine three such spaces in three poems aside from Levertov's—three poems written by women whose careers spanned three different centuries: Emily Dickinson's "I dwell in Possibility" (466), Elizabeth Bishop's "In the Waiting Room," and Mary Ruefle's "Keeping It Simple." The question to be asked of these poems is how they offer spaces for emotional and restorative healing. The focus here will be on form rather than content; in other words, *how* the poems are made.

The opportunities for healing and restoration that poetry offers—and also the restorative sense that many poets discover through the writing process itself—should not be understood in the pop psychology sense of "therapy" or "release." Although reading and writing poems (or working creatively in general) can be a therapeutic experience, poetry should be understood as a process through which one regain her sense of self or wholeness. Jane Hirshfield notes that "the etymological root of both healing and health is the idea of 'wholeness.' To heal, then, is to take what has been broken, separated, fragmented, injured, exiled and restore it to wholeness."[2] Such a process, according to Hirshfield, must be based in empathy:

> Another element of poetry's capacity to act as a force of healing is its grounding in connection and interconnection. There is solace in recognizing that whatever happens to a person, someone before

[2] Hirshfield's "Poetry, Permeability, and Healing" first appeared in the Spring-Summer 2018 issue of *American Poets*.

> us has known it as well. Poetry's evidence tells us that we are not singled out by our suffering; we are brought into the shared life of all who have lived and died before and with us.

Being connected means reading and writing with the sense life itself is a shared experience, one that people can, in fact, relate if given the reflective space to do so. The poems presented here provide that space.

One of the grandparents of American poetry, Emily Dickinson's critical reception and placement in the canon have undergone ebbs and peaks over the last century. First of all, the actual publication of her work, especially in terms of *how* her poems should be presented and arranged, has been an ongoing point of critical debate among scholars. As Dickinson didn't live long enough to oversee her legacy (and, of course, because while she was alive she had very little interest in sharing her work with an audience wider than a few trusted companions), her work itself became contested. Male editors like Thomas Wentworth Higginson, cornered by the interests of the market and general reading trends, attempted to make her work palatable by normalizing it formally; they attempted to standardize it by, for instance, by getting rid of the capitalizations of certain words and omitting some of the dashes that readers nowadays associate with a "Dickinson poem." It wasn't until the first definitive collection was published—by Thomas H. Johnson in 1955 (*The Complete Poems of Emily Dickinson*)—that readers were able to recognize in her the revolutionary qualities of text and presentation that we take as a given today. Subsequently, a number of new editions of Dickinson's work have appeared that continue the movement toward restoring her work toward its original presentation and vision. These include Cristanne Miller's *Emily Dickinson's Poems: As She Preserved Them* (2016) and R.W. Franklin's *Reading Edition* (1998). Within the academy, new scholarship on Dickinson abounds: she has emerged as a feminist hero, extensive writer of letters, and prolific gardener. She's also become a pop culture icon owing to a couple of recent biopics.

In examining "I dwell in Possibility" (originally numbered 466 in the Johnson collection), I will demonstrate how Dickinson's innovative form (coupled with the poem's content) opens up possible spaces where emotional healing can happen. The word "possibility," of course, stands as a useful starting-point for analysis, but we shall begin with an analysis of form prior to examining points of content or choices of language. In this poem, form and content work together and complement each other. Here is the poem in its entirety (this version first appeared in Franklin's *Reading Edition* (1998):

> I dwell in Possibility—
> A fairer House than Prose—
> More numerous of Windows—
> Superior—for Doors—
>
> Of Chambers as the Cedars—
> Impregnable of eye—
> And for an everlasting Roof
> The Gambrels of the Sky—
>
> Of Visitors—the fairest—
> For Occupation—This—
> The spreading wide my narrow Hands

To gather Paradise—

What should strike readers right away is Dickinson's liberal use of dashes. I count thirteen of them here, nearly in every line, and the question we must always ask as readers and critics is: *Why?* What does she desire to accomplish by including so many dashes? A formal choice in Dickinson's work, the dash is meant to perform a pair of related functions, and describing those functions will allow us to learn about the poem's content. First, they open up the text; they provide its language breathing room. Let's imagine that Dickinson had chosen different types of punctuation—the period, or perhaps the semicolon. Such choices would indicate closure; the period is, of course, the stop, the locked door. On the other hand, the dash is a kind of window that offers something more, something beyond the confines of the typical sentence. A window offers possibility. One may stand at a window, gaze out, and imagine worlds (and lives and feelings and meanings) beyond the walls of a room or a house. The dash, in short, offers spaces for dreaming, personal reflection, and imagination. It should come as no wonder, then, that Dickinson's metaphorical strategy in the poem is to consider the processes and reading and writing (of prose and poetry) in terms of structures. In the prose structure, the building is closed up; there are few doors and windows. In the poetry structure, windows and doors abound.3 The process of reading and writing poetry is open and limitless. In the process, one's imagination is given reign to wonder, to think beyond the more limited confines of prose. Or—as Suzanne Juhasz (1983) points out—"those same windows and doors can as well outline the spaciousness that only the imagination can create, reminding us once again of the power that is derived from the cultivation of consciousness." Here we are reminded of a certain tradition of women's writing that seeks to carve out spaces: Virginia Woolf's *A Room of One's Own* comes to mind, an essay in which she famously claims how important personal space and financial security are for women writers. Her sentences meander, seem wistful, and thus challenge formally patriarchal ideas of precision. Ann Heilmann (1995) points out that "Places of regeneration which are highly evocative of a female tradition now [are] reclaimed, these rooms provide the space and inspiration necessary for moral and philosophical enquiry and, finally, artistic activity." Private space is important not only for "artistic activity," but also for the reception thereof.

I am especially drawn to Juhasz's notion of "the cultivation of consciousness" because the emphasis in this work—its point of empathy, as it were—lies with the reader of the poem and not its writer. While there's little doubt that Dickinson has both tasks in mind in "I dwell in Possibility" (the writer's and the reader's), this paper, again, assumes the reader's perspective—her thinking, positioning, and imagination when confronted with a poem. Dickinson's dashes offer spaces (or little windows) from which the reader of the poem is able to think beyond the poem and of her place in the world. More specifically, the poet generously and democratically provides her a space to think (a "room of one's own," after Woolf), to cultivate her consciousness and to ponder certain questions: Who am I in the world and what's my role? Who am I in relation to men and their literary tradition? For restorative healing to occur, one must be provided a space in which to situate one's thoughts and desires and compare them to those of others'. The restorative healing process here becomes a process not only of imagining and pondering, but also a kind of "occupation," which emerges as the keyword in the final stanza of the poem.

Occupation means more than work or the ways in which one keeps herself busy; more pointedly, it means a thing that the reader must perform to (re)discover herself or her place in the world. Traditionally, men don't have to perform such work because their place is always-already given or

[3] This is not to argue, of course, that certain prose writing cannot offer the same spatial possibilities as poetry. Nowadays—and since at least the modernist era—experimental, hybrid, or poetry-like prose have become popular. Such work calls traditional notions of genre into question.

supposed in society. Their expectations are always-already inscribed into the social fabric: assume a career, pursue dreams, make a name etc. Traditionally, men are expected to fall into such roles naturally. Women, on the other hand, must seek and open up spaces for themselves in the world. Those spaces—aside from those proscribed, such as motherhood or nurturing—must be fought for. In this poem, Dickinson gives women those spaces where they can fulfill their true selves or "cultivate their consciousness." Thus, Dickinson should be read as a writer who empowers. An occupation—or meaningful work performed outside the home—provides women dignity and a sense of social contribution apart from motherhood and taking care of a family and home. The idea of home itself—if we follow through on Dickinson's metaphor of prose and structure—is a confining one for many women. "I dwell in Possibility" allows a way out of the house and a way into the world.

Recent scholarship has posited Dickinson as a pioneering feminist thinker, and has brought to bear her life as a lesbian. See, for example, Julie Dobrow's *After Emily*[4] and Martha Ackmann's *These Fevered Days*.[5] Critics haven't regarded Elizabeth Bishop similarly, even though she, too, was a closeted lesbian who wrote compellingly about the lives of women. Like Dickinson, she was a private individual who let her work speak on her behalf. Until new scholarship began appearing in the 1990s, little was known about Bishop's private life and relationships. Megan Marshall's *Elizabeth Bishop: A Miracle for Breakfast*[6] , however, filled in some of the blanks in terms of the poet as a young woman, the tragedies she faced and overcame, and her long-time relationships with Lota de Macedo Soares and Alice Methfessel. My focus here will be on Bishop's oft-anthologized poem titled "In the Waiting Room," and how its explorations of memory and maturity contain spaces where readers can find rooms for themselves beyond the one portrayed in the poem.

"In the Waiting Room" (1971) is a narrative poem comprised of traditional sentences broken into lines; notions of form, therefore, need not be examined the way they were in the Dickinson poem. The poem tells a story through the filter-figure of a young girl who's accompanied her aunt to a dentist appointment. The speaker of the poem is an older woman remembering that particular experience; as such, the poem involves the work of remembering, which always inscribes distance and time. The work of remembering, itself, mirrors the work of poetic composition owing to the fact that, in each type of work, certain images, details, and scenes may be altered, expanded, or completely left out. Memories are inexact, and involve a kind of privileging of certain images or experiences over others. Something similar can be said for the creative process, in which writers choose what to leave in and what to leave out. One might call creative writing "conscious remembering." Considering the work of Richard Hugo, Max Garland (2020) puts it this way:

> The poet [Hugo] goes on, partly recalling and partly fabricating a remembrance of place and time. Of course, we don't only remember "what we love," but also what we lose, lack, long for, and even loath. But this combination of recovery and creativity, the shaping, re-shaping, recalling and revising that constitutes memory is, perhaps not coincidentally, very much the process of poetry.

I am particularly drawn here to Garland's mention of "recovery and creativity," a pair of notions that go directly to heart of this project. Restorative healing contains both. It is a process of recovery, i.e.

4 *After Emily: Two Remarkable Women and the Legacy of America's Greatest Poet* (Deckle Edge, 2018) charts the influence of Mabel Loomis Todd and Millicent Todd Bingham on the poet's legacy.
5 *These Fevered Days: Ten Pivotal Moments in the Making of Emily Dickinson* (W.W. Norton, 2020) describes notable intersections of the poet's youth and her growing into a writer.
6 Houghton, Mifflin, Harcourt (2017).

(re)gaining one's lost sense of self, and also a process of creativity in which one can rewrite or re-invent oneself. Here is the first stanza of "In the Waiting Room":

In Worcester, Massachusetts,
I went with Aunt Consuelo
to keep her dentist's appointment
and sat and waited for her
in the dentist's waiting room.
It was winter. It got dark
early. The waiting room
was full of grown-up people,
arctics and overcoats,
lamps and magazines.
My aunt was inside
what seemed like a long time
and while I waited I read
the *National Geographic*
(I could read) and carefully
studied the photographs:
the inside of a volcano,
black, and full of ashes;
then it was spilling over
in rivulets of fire.
Osa and Martin Johnson
dressed in riding breeches,
laced boots, and pith helmets.
A dead man slung on a pole
—"Long Pig," the "caption said.
Babies with pointed heads
wound round and round with string;
black, naked women with necks
wound round and round with wire
like the necks of light bulbs.
Their breasts were horrifying
I read it right straight through.
I was too shy to stop.
And then I looked at the cover:
the yellow margins, the date.

> Suddenly, from inside,
> came an *oh!* of pain
> —Aunt Consuelo's voice—
> not very loud or long.
> I wasn't at all surprised;
> even then I knew she was
> a foolish, timid woman.
> I might have been embarrassed,
> but wasn't. What took me
> completely by surprise
> was that it was *me*:
> my voice, in my mouth.
> Without thinking at all
> I was my foolish aunt,
> I—we—were falling, falling,
> our eyes glued to the cover
> of the *National Geographic*,
> February, 1918.

The speaker sets the stage for readers using both general and specific imagery. At first, we find ourselves in a dentist's waiting room that might be any waiting room in any city in America. Eventually, however, the details of the room accrete until we find ourselves in a very specific, almost personal, place that for a moment will represent the very world the young girl inhabits, a place replete with "grown-up people" and their winter clothes. The girl will have to find herself in this place (and, more crucially, *against* it), on her journey toward acquiring a sense of self, a sense that she, too, is a unique individual and not merely an extension of her aunt or family. Helen M. Dennis (2000) argues that the poem embarks upon a

> quest for a sense of self, or a reassurance that one is anyone, [and] involves an investigation of the "similarities," that is, what is common to humanity, what constitutes human identity and in particular, female identity? This poem also articulates a resistance to female and familial identity: she confuses herself with her aunt—whose voice screams?—but she does not want to be confused with her aunt. Nor does she want to be the women in *National Geographic*. [The poem] recalls a childhood moment of terror about individual and human identity and shapes it into a characteristic expression of the "sublime."

Dennis's allusion here to the sublime offers a useful starting-point for analysis. Perhaps of any aesthetic-literary term, the "sublime" is the most misused and least understood. Most people tend to think of the sublime through images given by the British Romantic poets: Shelley's "Mont Blanc" or Wordsworth's breathtaking landscapes in "Tintern Abbey"—some combination of the beautiful and the terrible, the holy and the unholy, simultaneously inspiring and terrifying viewers. The sublime instills in spectators (or readers) both wonder and fear. That much is accurate, but Slavoj Ẓiẓek (1993) takes the definition a step further. In *Tarrying with the Negative: Kant, Hegel, and the Critique of Ideology*, he characterizes the sublime as

> an intersection containing elements which are neither beautiful nor purposeful. Sublime phenomena (more precisely, phenomena which around in the subject the sentiment of the Sublime) are in no way beautiful; they are chaotic, formless, the very opposite of a harmonious form, and they also serve no purpose, i.e., they are the very opposite of those features that bear witness to a hidden purposefulness in nature (they are monstrous in the sense of the inexpediently excessive, overblown character of an organ or an object) (p. 46).

In short, according to Žižek, the sublime is "too much"; it repulses in the way—as he posits later—that "radical Evil" disgusts and repulses. One need only look at the girl in the poem looking at the photos in the *National Geographic* to gain a sense of her repulsion. "Their breasts were horrifying," she states. She almost can't look any further, but something in the magazine compels her to keep going, keep gazing. "I read it right straight through. / I was too shy to stop." Those breasts, like the "overblown" organ to which Žižek alludes, constitute the key image in the poem. Both feminine and absolutely foreign, they emerge as the symbol that encompasses the girl's entire experience of the room and becomes one of the catalysts (even more powerful than the voice of her aunt) that compel her to re-envision and re-make the waiting room space as hers. The breasts also force her to rethink (or think for the first time) what it means to be a mother, aunt, or woman. They represent a powerful part of her future, and both tantalize and frighten her as she begins to face her own sexuality. The poem concludes:

I said to myself: three days
and you'll be seven years old.
I was saying it to stop
the sensation of falling off
the round, turning world.
into cold, blue-black space.
But I felt: you are an *I*,
you are an *Elizabeth*,
you are one of *them*.
Why should you be one, too?
I scarcely dared to look
to see what it was I was.
I gave a sidelong glance
—I couldn't look any higher—
at shadowy gray knees,
trousers and skirts and boots
and different pairs of hands
lying under the lamps.
I knew that nothing stranger
had ever happened, that nothing
stranger could ever happen.
Why should I be my aunt,
or me, or anyone?
What similarities—

boots, hands, the family voice
I felt in my throat, or even
the *National Geographic*
and those awful hanging breasts—
held us all together
or made us all just one?
How—I didn't know any
word for it—how "unlikely". . .
How had I come to be here,
like them, and overhear
a cry of pain that could have
got loud and worse but hadn't?
The waiting room was bright
and too hot. It was sliding
beneath a big black wave,
another, and another.
Then I was back in it.
The War was on. Outside,
in Worcester, Massachusetts,
were night and slush and cold,
and it was still the fifth
of February, 1918.

Through and against the triple terrors of seeing those breasts, her aunt's forlorn cry, and "the sensation of falling off / the round, turning world / into cold, blue-black space," the girl is finally able to imagine—through a series of questions—herself as an individual with agency; she begins to identify as an actor and not one merely acted upon. When she asks the seemingly naïve question, "Why should I be my aunt, / or me, or anyone?" she's actually begun the process of individuation, of recognizing—in the most critical sense—herself as a powerful force in—dare I say?—the universe. It should strike us as no coincidence that the poem ends *out there*, on the street, in the world, with the reference to the Great War itself all the way over in Europe, for in time these will be the domains upon which the girl continues to move, think, and imagine. They will become her space, the space is which she will live as a woman in a world still bathed in patriarchal values.

Whereas a dentist's waiting room in Bishop's poem serves as the catalyst-space for the girl's self-discovery and re-creation, the contemporary poet Mary Ruefle turns to the outdoors in her brief and lyrical "Keeping It Simple":

I take the bird on the woodpile,
separate it from its function, feather
by feather. I blow up its scale.
I make a whole life out of it:

everywhere I am, its sense of loitering
lights on my shoulder.

Although the poem consists of six lines unbroken by white space, it would behoove us to consider it in two parts (as in the way we usually consider a sonnet in the first eight lines and last six, with the concluding sestet "figuring out" or "answering" the situation posed by the octave). In Ruefle's poem, the first four lines pose a situation of "activity" wherein the speaker interacts with a bird, deconstructing it and making something new of it—"a whole life." In the final two lines, she turns inward to consider herself in relationship with the bird and how it might develop as the two figures move forward. It will be "everywhere I am," she concludes, noting that in essence the two will move forward as one living entity.

Ruefle's turning toward nature and contemplating its interactions with the human are emblematic of her work as a whole. And in "Keeping It Simple," the interaction between the speaker and the bird reaches toward metaphor. In *Madness, Rack, & Honey*, a collection of lectures, Ruefle (2012) defines metaphor as "simply, an exchange of energy between two things" (p. 131). Here, the exchange of energy between the speaker and the bird will serve to enlarge the lives of both; "its sense of loitering / [that] lights on [her] shoulder" will transform the speaker into something more than she had been before and restore (and augment) her sense of self, her being an active and crucial participant in the affairs of the world. She will come away from the experience as a more complete human being. It's fitting that the bird presented here is not the traditional, soaring bird of poetry, but rather a still bird that almost seems imagined—that almost seems to be an extension of the speaker herself. It's appropriate because both figures in the poem must learn new functions: for the bird, how to be flightless; for the speaker, how to make a life, "a whole life" as a woman in the world.

Ruefle's poem, in addition to its compatibility with the work of Dickinson and Bishop, offers a useful point of conclusion owing to the fact that "Keeping It Simple" *is* an extended metaphor, and perhaps we have been dancing around the notion of metaphor all along. Ruefle defines metaphor as an "exchange of energy," but the key point is that an exchange of energy—be it real and kinetic or quietly spiritual—should be understood as an altering process that eventually produces something new. The figure in Ruefle's poem, the actor who makes a life out of the bird, through an exchange of energy, is able to make a new life for herself, as well. That new life would not have been possible without the speaker's discovery of the bird in the first place, just as in the Levertov poem in which the two girls discover a secret in the lines of a poem. For them, the trigger is the poem. For Bishop's young speaker, the trigger is the *National Geographic* magazine. Here, the trigger is the bird, which is central to the experience or event that begins the transformative process in which the speaker is able to become a different person. Metaphor in poetry denotes transformation.

The poems examined here—in different ways—offer places in which the central figures are freed to perform the emotional and intellectual work that leads to change, and that, in fact, allow them to become more complete human beings. Because the poets I've presented here are women (and particularly interested in what it means to be a woman), it's fitting to consider them in terms of gendered growth and development. These poets are generous in that they provide young woman spaces of their own that transform them and in which they can participate in their own transformation on their own terms. Their generosity is what makes these poems lasting tributes to women themselves, and sparks of resistance against old-fashioned ways of thinking about gender and expectations.

Bibliography

Bishop, E. (1979). “In the Waiting Room.” The complete poems 1927-1979. Farrar, Straus & Giroux. https://poets.org/poem/waiting-room.

Dennis, H.M. (2000). "Bishop and the Negative Sublime." In Kelly Lionel (ed.) Poetry and the sense of panic: critical essays on Elizabeth Bishop and John Ashbery. Rodopi. https://www.modernamericanpoetry.org/criticism/helen-m-dennis-waiting-room.

Dickinson, E. (1999). “I dwell in Possibility” (466). The poems of Emily Dickinson. Harvard University Press. https://www.poetryfoundation.org/poems/52197/i-dwell-in-possibility-466.

Garland, M. (2020). “The Poetry of Memory.” Iowa Summer Writing Festival, June 2020.https://iowasummerwritingfestival.org/poetry-memory-0.

Heilmann, A. (1995). Feminist resistance, the artist and “A Room of One's Own.” *New Woman Fiction, Women's Writing*, 2:3, 291-308.

Hirshfield, J. (2018). Poetry, permeability, and healing. *American Poets*. https://poets.org/text/poetry-permeability-and-healing.

Juhasz, S. (1983). The undiscovered continent: Emily Dickinson and the space of the mind. Indiana University Press. https://www.modernamericanpoetry.org/criticism/suzanne-juhasz-657-i-dwell-possibility.

Levertov, D. (1964). “The Secret.” O taste and see: new poems. New Directions. https://www.poetryfoundation.org/poems/48725/the-secret-56d22a326e5a8.

Ruefle, M. (1982). “Keeping It Simple.” Memling’s veil. University of Alabama Press. https://www.poetryfoundation.org/poems/53253/keeping-it-simple.

Ruefle, M. (2012). Madness, rack, & honey. Wave Books.

Ẓiẓek, S. (1993). Tarrying with the negative: Kant, Hegel, and the critique of ideology. Duke University Press.

75- Azizliğin ve güzelliğin trajik timsalleri: Prens Mışkin ve Nastasya Filippovna

Güneş SÜTCÜ [1]

APA: Sütcü, G. (2021). Azizliğin ve güzelliğin trajik timsalleri: Prens Mışkin ve Nastasya Filippovna. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1185-1197. DOI: 10.29000/rumelide.1038660.

Öz

On dokuzuncu yüzyıl Rus edebiyat tarihinde insanın varoluş nedeninin anlamı üzerinde felsefi düşüncelere yoğunlaşarak insanlığın geleceği konusunda derin ahlaki sorumluluğu ele alan en iyi temsilcilerden biri büyük Rus yazar Fyodor Mihayloviç Dostoyevski'dir. Slavsever geleneğin sürdürücüsü ve romantik bir ulusçu olan yazarın olgunluk dönemine ait "Budala" (İdiot, 1869) adlı romanı, evrensel sevgi kavramını ve mükemmel insan idealini yansıtması açısından önemli bir yere sahiptir. Romanda mükemmel insanı temsil eden Prens Mışkin'dir. Yazar gerek ahlaki gerek ruhsal açıdan mükemmel olarak addedilecek bir insanı betimler. Acı çekmenin ve "mecburi" kabullenişin ahlaki üstünlüğünü Prens Mışkin ile hayata geçirir. Bu nedenle romanda azizliğin trajedisini somutlaştırandır meczup Prens Mışkin. Romanın bir diğer ana kahramanı olan Nastasya Filippovna, Prens Mışkin için acının ifadesel karşılığıdır. Bu bağlamda Dostoyevski'nin Mışkin'e yüklediği görevin daha anlaşılır kılınmasını sağlayan başlıca özne konumundaki Nastasya "güzelliğin trajik" timsali olarak karşımızda belirir. Çalışmamızda "Budala" romanını seçmemizin nedeni, yazarın sanatı ve felsefesi için anahtar niteliğindeki düşüncelerinin çok yönlü olarak incelenebilmesine imkân vermesidir. Çalışmamızın özgün yanını Prens Mışkin ve Nastasya Filippovna karakterlerinin karşılaştırılması bağlamında Dostoyevski'nin ideal insan ve güzellik anlayışının özünü vermek oluşturur. Çalışmanın sonucunda Prens Mışkin özelinde bir türlü anlaşılamayan ve toplumdan kopuk yaşamayı seçenlerin hakikati arayış yolunda deli ya da budala olarak addedilmesinin ve acının tetikleyicisi olan güzellikteki Nastasya Filippovna'nın özü sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Budala, Dostoyevski, güzellik, mükemmel insan, Nastasya Filippovna, Prens Mışkin, Rus edebiyatı

Tragic images of saintliness and beauty: Prince Myshkin and Nastasya Filippovna

Abstract

One of the best representatives of the nineteenth century Russian literature who focused on philosophical reflections on the reason for human existence and dealt with the deep moral responsibility for the future of humanity is the great Russian writer Fyodor Mikhailovich Dostoyevsky. The continuation of the Slavic tradition and a romantic nationalist, the author's novel "Idiot" (Idiot, 1869) belonging to his maturity period is very important in terms of reflecting the concept of universal love and the ideal of the perfect human being. Prince Myshkin is the representative of the perfect human in the novel. The author describes a person who would be considered perfect both morally and spiritually. He realizes the moral superiority of suffering and "compulsory" acceptance with Prince Myshkin. For this reason, she embodies the tragedy of

[1] Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Eskişehir, Türkiye), gunessutcu@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9496-4051 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1038660]

sainthood in the novel. Another main heroine of the novel, Nastasya Filippovna, is the equivalent of pain for Prince Myshkin. In this context, Nastasya, who is the main subject that makes the task that Dostoevsky assigned to Myshkin more understandable, appears before us as the "tragic symbol of beauty." The reason why we chose the novel "Idiot" in our study is that it allows the author's thoughts, which are key for his art and philosophy, to be examined in a multi-faceted manner. The element that constitutes the original aspect of our study is to give the essence of Dostoevsky's understanding of ideal human and beauty in the context of the comparison of the characters of Prince Myshkin and Nastasya Filippovna. Nastasya Filippovna's self has been tried to be presented.

Keywords: Idiot, Dostoevsky, beauty, perfect man, Nastasya Filippovna, Prince Myshkin, Russian literature

1. Giriş

Büyük Rus yazar Fyodor Mihayloviç Dosyoyevski[2] (1821-1881) yalnızca Rus edebiyatının değil, dünya edebiyatının en önemli temsilcilerinden biridir. İçinde bulunduğu Rus toplumundan hareketle insanlığın yazgısını anlamlandırmaya çalışan yazar, savunduklarıyla varoluşçu düşüncenin öncüsü kabul edilir. Çok sayıda düşünürü etkileyen Dostoyevski, insan benliğinin derinliklerindeki gizleri çözümlemeye çalışan psikolojik ve felsefi yönü ağır basan bir yazardır. On dokuzuncu yüzyıl Rusya'sının modern ve büyük kentlerindeki yaşamın beraberinde getirdiği akıl karmaşasını inceleyen Dostoyevski, insanı ruhsal deneylerle sınar. Dostoyevski'nin romanlarının ana konusunu modern şehrin sıradan insanının duyumsadığı yalnızlık, umutsuzluk ve acı oluşturur. Yarattığı karakterler genel olarak içinde yaşadığı toplumsal düzenine uyum göstermeyen, kendi iç dünyasının derinliklerinde kaybolan, kendisine dayatılan kurallara biat etmeyen, bencilliğe, yoksulluğa, adaletsizliğe ve zulme karşı çıkan özellikler gösterir. Nihayetindeyse mecburi bir kabullenişi seçerek kadere teslim oluş ve Tanrı'dan af dileyiş durumu gözlenir. Aksi yönde eylemlerini sürdürenler, kendi varlığına son verme yolunu seçerler.

Dostoyevski'nin savunduğu düşünce bir Tanrı arayışı ve Tanrı'ya yakın olan insan modelini yaratma üzerine kuruludur. Yaratım gücünü insan ve yazgısına odaklayan Dostoyevski'nin romanlarının merkezinde insanın kendisi konumlandırılır. Çünkü varoluşun merkezini insan oluşturur. İnsan sorununu anlamlandırmak demek, Tanrı'nın varlığını anlamlandırmak manasına gelir. Nitekim neredeyse tüm eserlerinde Tanrı ile zıtlaşmaya varacak kadar insanı savunmaya çalışan Dostoyevski, insanın kaderini İsa üzerinden çözümleme yoluna gider. Dostoyevski bu düşüncelerle "Budala" adlı romanında kendisi gibi sara hastası olan Prens Lev Nikolayeviç Mışkin'i ana kahramanı olarak yaratır. Bu bağlamda otobiyografik izler taşıyan romanda meczup ve hakikati kendi öz bilinçaltında arayan Prens Mışkin'in bir nevi Hz. İsa figürü olarak karşımıza sunulduğu anlaşılmaktadır. Mışkin için acı, hiçliğin karşısında varoluşun anlamlandırılmasıdır ve insanın Tanrıyla bir olma sürecini kapsar. Tam da bu bağlamda romanın diğer ana kahramanı Nastasya Filippovna Baraşkova, Mışkin'in yaşadığı trajedinin özsel karşılığı olarak karşımızda belirir.

[2] "Dostoyevski ailesinin izlerini sadece günümüz Rusya'sında değil, öncelikle Litvanya, Ukrayna ve Beyaz Rusya topraklarında sürmek gerekmektedir. Ailenin ismine yaklaşık olarak XVI. yüzyıldan itibaren resmi kaynaklarda rastlanmaktadır. Çok zengin ve de ünlü bir aile olmamalarına rağmen isimleri sık sık tarihsel kişilerle birlikte anılmaktadır. (…) Ailenin Dostoyevski şeklinde adlandırılmaya başlanması Pina ve Yatsold nehirleri arasında yer alan Dostoyevo köyünün kendilerine hediye edilmesiyle ile ilişkilendirilmektedir." Yazarın biyografisi hakkında detaylı bilgi için bkz: Kandemir, H. (2014). *Dostoyevski Biyografi*. Konya: Çizgi Kitabevi, 13-14.

Çalışmamızda Dostoyevski'nin "Budala"[3] adlı romanında mükemmel insanı temsil eden Prens Mışkin ile onun karakter çözümlemesinde önemli bir rol oynayan Nastasya Filippovna metne bağlı inceleme çerçevesinde ele alınacaktır. Çalışmanın sonunda elde edilen bilgiler ışığında kendisini her türlü suçtan sorumlu tutmayı seçen Prens Mışkin "azizliğin trajedisini" ve sadece kendini seven, özgürleşememiş Nastasya "güzelliğin trajedisini" yansıtması bakımından insan temelli çözümlemeler ortaya koymak amaçlanmaktadır. Romanı çözümlemeye geçmeden önce çözümlemenin daha anlaşılır olması amacıyla romanın konusunu özetlemekte fayda görmekteyiz.

2. 1860'ların Rus toplumunun bir aynası olarak "Budala"

Dostoyevski'nin "Budala" adlı romanı[4], en büyük aşk romanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Romanda Prens Mışkin'e âşık olan iki kadın söz konusudur. Bunlardan biri General Yepançin'in küçük kızı Aglaya'dır. Bir diğeri ise zengin bir tüccarın terk edilmiş sevgilisi Nastasya Filippovna'dır. Bu bağlamda romanda bölünmüş bir aşkın varlığı dikkat çeker. Prensin âşık olduğu kadın güzel ve sevimli Aglaya'dır. Bölünmüşlüğün izlerini taşıdığı için Mışkin'in aşkı trajiktir. Mışkin kişilik olarak evliliğe ve cinsel arzulara çok uzak durduğu için her iki kadınla da sağlıklı bir ilişki içine giremez. Acı çekmesinin nedeni de budur. Tutkusu tam anlamıyla can bulamayacağı için ruhunda acıma duygusunu hisseder. Yalnızca içinde duyduğu acıma duygusundan dolayı Nastasya ile evlenme kararı alır. Böyle bir kararı almasında toplumun ahlaksız olarak addettiği Nastasya'nın kendisini kötü hissetmesine engel olma ve onu kurtarma isteği etkili olur. Nastasya, Prens Mışkin'in kendisine gösterdiği bu kurtarıcı yaklaşım karşısında kendisinin ona iyi gelmeyeceğini ve uygun olmadığını düşünmesinden dolayı kendisine uzatılan eli tutmayı ilk önce reddeder. Bunun nedeni Nastasya'nın sırf Mışkin mutlu olabilsin diye aradan çekilmek ve onu Aglaya ile evlenmeye ikna etmek istemesiyle ilgilidir. Bir gün Aglaya, konuşmak için gittiği Nastasya Filippovna'nın evinde ona kasıtlı olarak hakaret eder ve bir anda her şey karışır. Nastasya artık rakibi için kendisini feda etmekten vazgeçer. Bunun üzerine Prens Mışkin'in kendisi için mahvolmasını istemediğinden evlenme teklifini kabul eder ancak düğün günü âşık olduğu Rogojin'e kaçar. Giderek kontrolünü kaybeden Nastasya Filippovna yüzünden iki adam da büyük acılar çekmek zorunda kalır. Romanın sonunda ise kendisini teslim ettiği bu adam tarafından öldürülür. Rogojin tutuklanarak Sibirya'ya sürülür, bu durumu önceden sezdiği için soğukkanlılıkla karşılayan ve şaşırmayan Prens Mışkin geldiği hastaneye aklını tamamen yitirmiş olarak geri döner (Köksal, 2017: 51-52). Konusunu kısaca aktarmaya çalıştığımız romanı, şimdi de metne bağlı inceleme yöntemi çerçevesinde daha ayrıntılı bir biçimde çözümlemeye çalışacağız. Günay (2003: 55) metnin betimlenmesini "daha sonra yapılacak çözümlemenin ve yorumlamanın üzerine kurulacağı, hareket noktasını oluşturacağı sağlam bir temel elde etmek için metin genelinde nesnel olarak bazı gözlemlerde bulunmak" olarak tanımlar. Bununla beraber yapacağımız çözümlemeler romanı tüm ayrıntılarıyla değerlendiren bir çalışma olmamakla beraber, romanın ana erkek ve kadın kahramanı Dostoyevski'nin estetik ve ahlak anlayışına göre tanıtmaya yönelik bir çalışma ortaya koymak amaçlanmaktadır.

---

3 "Eserin adının Budala olması yazarın mükemmel olumlu kahraman ideali çerçevesinden bakıldığında çelişkili görünmektedir. Rus araştırmacı İrina Kirillova, Dostoyevski'nin eserini Budala anlamına gelen idiot olarak adlandırmasının ikili bir anlam ifade ettiğini belirtir. Öncelikle bu adlandırma kahramanın deliliğine ironik bir gönderme yapar. İkinci olarak bu adlandırma kahramanın özgünlüğüne vurgu yapar. Yunanca bir sözcük olan idiot farklı özgün anlamlarına gelir." Bkz: (Aktaran Karataş, 2018: 275).

4 Dostoyevski'nin başarısızlığa uğramaktan korktuğu, 1868 yılında yayımlanan "Budala" romanına yönelik eleştiriler ve görüşler hakkında detaylı bilgi için bkz: Ögel, B. (2017). *XIX. YY. Rus Edebiyatında F.M. Dostoyevski Eleştirisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı, 35-47.; Şener, L. (2018). *Mektuplar ve Süreli Yayınlarda F. Dostoyevski'nin "Budala" Romanı Hakkında Yer Alan Görüşler (1868-1881)*. 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi (ICES-2018), 143-150.

3. Dostoyevski'nin "mükemmel insanı": Prens Mışkin

Dostoyevski devrimci demokrat düşünürlerin idealize ettiği "yeni insan" tipine karşı çıktığını ifade etmek amacıyla "Budala" adlı romanını kaleme alır. "Budala" ilk olarak *Russkiy Vestnik* adlı dergide yayımlanır. Roman içerik bakımından 1860'ların önemli siyasi, toplumsal ve felsefi tartışmalarını yansıtıyor görünse de yazarın üstlendiği vazife daha üst mertebede olduğu anlaşılmaktadır. Dostoyevski bu romanıyla yalnızca somut-tarihsel sorunları ele almakla kalmaz, aynı zamanda insanlığın gelişim sürecindeki sonsuz amaçlarına işaret eder. Romanda ilk göze çarpan "toplumsal ve bireysel yozlaşma" temasıdır. Ancak yazar yeni eserine dair asıl niyetini 1868 yılında yeğeni Sofya Aleksandrovna İvanovna'ya yazdığı mektubunda şu sözlerle ifade eder:

> *"Romanın ana fikri oldukça eski ve benim çok sevdiğim bir düşünce, ama şu vakte değin de ele almaya korktuğum kadar zor bir fikir, ama şimdi bu konuyu incelemeye karar vermişsem bunun nedeni kesinlikle umutsuzluk içinde olmamdır. Romanın ana düşüncesi tam anlamıyla mükemmel insanı yansıtmaktır" (Dostoyevski, 2014: 144).*

Dostoyevski, yeğeni İvanovna ile sık sık mektuplaşmanın yanı sıra arkadaşı Maykovski ile de fikirlerini paylaşır. Friedlander bir sonraki mektubunda romanının ana kahramanı Prens Mışkin hakkında şu satırları yazdığına dikkat çeker:

> *"Romanımın ana fikirlerini çok önceden beri belleğimde tutuyorum. Onlar hem en sevdiğim fikirlerim hem de en zor olanlarıdır. Bu yüzden uzun zamandır, bu fikirlerimi arka plana koymuştum. Ana fikrim, olumlu-güzel bir insanı yaratmakta yatıyor. Bu kadar zor bir iş olamaz. Özellikle bu günlerde. Olumlu-güzel bir karakteri yaratmaya kalkışan bildiğim tüm yazarlar (Avrupa yazarları dâhil) sonuçta bu işten vazgeçtiler. Çünkü "güzellik - bir hayaldir, idealdir." Hem bizim toplumuz için hem de gelişmiş Avrupa için ulaşmaya çalıştığımız "ideal" henüz belirlenmemiştir" (aktaran Purevdorj, 2017: 71).*

Dostoyevski'nin yarattığı mükemmel insanının en karakteristik özelliği, tüm insanlara sonsuz sevgi, saygı ve merhamet duygusu beslemesidir. Kendi öz değerinin farkındalığını yaşayamayan, çevresindeki herkese yalnızca insan olduğu için değer veren, dünyevi hırslardan bütünüyle arınmış, her daim dürüstlüğü savunan mükemmel insanı tanımlayan yanlarıdır (Sarıbaş, 2010: 60-61). Mışkin en yüksek düzeyde konumlandırılan seçilmiş ve özel insanlar arasındadır. Herhangi bir grubu temsil etmez ve eşsizdir. Rus edebiyat uzmanı Lidiya Lotman çalışmasında "Mışkin'in tekliği, eşsizliği onu İsa ile özdeşleştirir" (aktaran Karataş, 2018: 275) diyerek Dostoyevski'nin Mışkin ile Hz. İsa arasında gerçek bir bağ yaratmayı amaçladığını gösterir. Çünkü yazara göre "dünya üzerinde gerçek anlamıyla mükemmel tek bir insan mevcuttur. O da Hz. İsa" dır (Dostoyevski, 2014: 144). Yazar romanında mükemmel bir insan yaratmaya çalışır ve ana kahramanına "Prens İsa" diye seslenir. Prens Mışkin'i hem edebiyat ve sanat çerçevesinde hem de o dönemin felsefi ve tarihi bilimlerine uygun yaratmaya çalışır. Tarihçi Friedlander ve Hrapçenko'ya göre Dostoyevski Prens Mışkin'i yaratırken özellikle 1863'te Fransız yazar, felsefeci ve tarihçi E. Renan'ın yazdığı "İsa'nın Hayatı" kitabından etkilenir (aktaran Purevdorj, 2017: 80). Bu noktada araştırmacıların bir kısmının Mışkin'in mükemmel, olumlu insan idealini timsalleştirdiğini ve Prens İsa'nın trajik gelişen olayların bir kurbanı olarak kabul ettikleri gözlenir. Diğer bir kısım ise erkek kahramanın ilişkisel kaderini "yüce düşüncelerin başarısızlığı" olarak düşünür (Toiçkina, 2001: 206). Dolayısıyla Prens Mışkin'e yönelik yapılan değerlendirmelerin çok çeşitli olduğu ve onu çok yönlü değerlendirmenin daha uygun olacağı yargısında bulunulabilir.

Prens Mışkin kendisine yapılan kötülüklere iyilikle karşılık vermesi, bütünüyle saf bir bilince ve kalbe sahip olması, çevresindekilerin aksine dünyevi nimetlerden ve hırslardan arınmış olması, insanları her koşulda sevmeyi seçmesi, yoksulların ve günahkarların dostu olmasından dolayı Hz. İsa ile

özdeşleştirilir. Prens Mışkin imgesinin İsa ile özdeşleştirilmesine yönelik incelemelerde bulunan araştırmacılar arasında İ. A. Bityugov, İ. Burdin, G. G. Yermilov, R. G. Nazirov, A. Ye. Kunilskiy gibi isimler yer alır. Buna karşılık L. Myuller, G. K. Şennikov ve L. Levin gibi araştırmacılar bahsi geçen durumun geçerliliğine dair şüpheli yaklaşırlar. Bu bağlamda Dostoyevski'nin bizzat kendisinin romanın el yazmalarında "Prens İsa" başlığı altında yazdığı bölüme dikkat etmek esasen Mışkin'in İsa ile özdeşleştirildiğini kanıtlar niteliktedir (Şetinin, 2007: 26). Mışkin'in bahsi geçen özelliklerinin vurgulanması amacıyla romanda ilk olarak beyaz rengin yoğun bir şekilde kullanılması dikkat çeker. İnsani arzulara karşı istemsiz kalmayı seçen Mışkin'in yabancılığını beyaz, ömrünü Nastasya Filippovna'ya adayan Rogojin'in ise siyah rengi ifade etmesi (Karataş, 2018: 281-282) aralarındaki karşıtlığın keskinliğini göstermektedir.

Dostoyevski'nin eserlerinde insanların iyi ya da kötüyü seçmelerinin sonucunda yaşananlar aslında Tanrı inancının bağlantısal düzlemiyle şekillenmektedir (Şahin, 2016: 61-62). Prens Mışkin tüm benliğinde müthiş bir acı çekmesine karşın, insanlara olan sevgisini, inancını kaybetmemesi bakımından bir nevi Hz. İsa figürüdür: "…Hatta Mışkin'in fiziki betimlenişi bile, Ortodoks ikonlarındaki İsa'dan esinlenilmiş gibi görünmektedir: Ortadan biraz uzun, iyice sarışın, gür saçlı, çökük avurtlu ve ufak, sivri, nerede ise bütünüyle beyaz sakallı" (Dostoyevski, 2001: 198). Her koşulda iyi bir insan kalabilmeyi başaran mükemmel insanı Prens Mışkin ile kişileştiren Dostoyevski, rasyonel egoizme karşı çıkışını ifade eder.

Mışkin'in duyumsadığı acıların nedeni toplumsal değil, benliğini kasıp kavuran adaletsizlikten ötürüdür. Nihayetinde eşitsizlik, adaletsizlik, haksızlık gibi durumlarla mücadele etmeye çalışan insan bir zaman sonra güçsüz düşer. Bu noktada yalnızca mevcut durumu kabule geçip acı içinde huzuru bulmaya çalışmaktır bireysel olarak yapabileceği. Bu nedenledir ki Friedlander'e göre Dostoyevski acıların kökten ortadan kaldırılamayacağı bilinciyle insanlığın yapması gerekeni sevgiden ve hoşgörüden yana taraf tutup acıları paylaşmak olarak görür (aktaran Karataş, 2018: 288-289). Bahsi geçen yaklaşım yazarın Ortodoks inancının "herkesi sevgiyle kucaklama" öğretisini (Kartal, 2015: 177) benimsemiş olmasıyla ilgilidir.

Araştırmacı Vasiliy İvanov "Bizim Büyük Umudumuz Ya Da Dostoyevski'de "Rus Düşüncesinin" Kadınsılığı" (Ogromnaya naşa nadejda ili jenstvennost "russkoy idei" u Dostoyevskogo") adlı makalesinde şöyle yazar: "Dostoyevski'nin sanatında ve dünya görüşünde Hristiyan sevgisinin kalbi olan İsa imgesi merkezi bir yere sahiptir. Ancak İsa sevgisi bir fedakârlık değil, kendini feda etmedir (Kopılova & Buryanova, 2021: 50). Öyle ki Dostoyevski'nin kendisi romanın ilk yazmalarında "acı çekme, Hristiyanlığın tümüdür" (aktaran Battalova, 2011: 32) ifadesini kullanır. Mışkin de yazar gibi hisseder ve bu düşünceyle hareket eder. Bu noktada hiç şüphesiz Hristiyanlığın tek bir noktaya indirgenmesi söz konusu olamaz. Mışkin, Nastasya'yı ne ruhen ne de toplumsal açıdan "diriltemez." Kötülüklerle bezendirilmiş dünyada mükemmel insan Mışkin dahi kendi gücüyle başka bir insanı kurtaramaz, Tanrı'nın varlığı duyumsanmadan şeytanın karşısında durulamaz (Bogdanova, 2007: 103). Bununla birlikte romanda Tanrı'nın varlığı doğrudan hissedilmez. Ana kahramanlardan hiçbiri ne dua eder ne kiliseyi ziyaret eder ne de İncil'i okur. Dolayısıyla da romanda ruhani bir kişilikten bahsedilemez.

Prens Mışkin'de yalnızca İsa'ya değil, aynı zamanda Don Kişot'a ait özellikler de bulunmaktadır. Bu bağlamda Don Kişot özellikleri yazara Mışkin'in kişilik bakımından mükemmelliğini ortaya çıkarmasına ve içsel mücadelesinde çektiği acı sayesinde kurtulma düşüncesine, toplumun manevi durumunu değiştirme girişimlerinin gerçek olmayacağını göstermeye imkân verir (Akimova, 2021: 45). Prens Mışkin imgesini farklı çerçevelerde değerlendiren araştırmacılar da bulunmaktadır. Yunan Tanrısı

Apollon'un lakaplarından biri olan "tarla faresi"nin karanlıkta görebilme özelliğini "Tanrı'yı her durumda görebilmesinin" bir sembolü olarak görenlerden bahsedilebilir (Şetinin, 2007: 27). Bu noktada soy isminden dolayı Mışkin'in Apollon ile ilişkilendirildiği de görülür. Sovyet araştırmacı Galina Kurliyandskaya'ya göre ise Mışkin, literatürde "trajik karakter" olarak tanımlanır. Böyle bir tanımlama yapmasını Dostoyevski'nin toplumsal idealini gerçekleştirme fikriyle ilişkilendirir (Karataş, 2018: 291-292). Dostoyevski'nin Prens Mışkin'i gerçek insanların otobiyografilerinden aldığından da bahsedilmektedir. Buna göre yazar *Russkoye Slovo* adlı derginin sahibi Kont G.A. Kuşelyov ve Bezborodko'nun hayatından esinlenerek Prens Mışkin ile Nastasya Filippovna'nın ilişkisini konu eder (aktaran Purevdorj, 2017: 71-72). Ukraynalı edebiyat eleştirmeni K. V. Moçulskiy "Prens, Dostoyevski'nin sanatsal bir oto portresidir, onun hayat öyküsü yazarın iç dünyasının biyografisidir" diyerek Mışkin'in otobiyografik bağlamda ele alınması gerektiğine işaret eder. Benzer düşünceyi savunan bir başka isim Rus filozof ve edebiyat eleştirmeni V. V. Rozanov "yazarın eserlerinin her birinin özünde bizzat kendisinin deneyimlediği hem yüceltici hem de alçaltıcı durumlar söz konusudur. Buradaki dış değil, iç gözlemdir" (Battalova, 2011: 31). Bu değerlendirmeler romanın anlamlandırılmasına yönelik yazar ile kahraman arasındaki bağı mercek altına almaya sevk eder bizi. Söz konusu durum Henry Troyat'a göre kitapta şu şekilde okunabilmektedir:

> *"Prens Mışkin sara hastasıdır. Dostoyevski gibi o da nöbetten önceki büyük sevinci duyuyor. Onun gibi o da bir şimşek parıltısı içinde; dünyanın en üstün uyumunu açığa vuran çok değerli dakikayı bekliyor, ona umut bağlıyor: "Bu dakikada, havarinin olağanüstü sözcüklerini anlıyorum gibi geliyor bana: Zaman var olmayacak artık!" (Troyat, 2000: 367).*

"Niyetim bütünüyle güzel bir insanı anlatmaktır" sözlerini sarf eden Dostoyevski'nin kendisinden izler taşıdığını gözlemlediğimiz Prens Mışkin karakteri, içinde yalnızca saf duygular barındıran, sara hastası ve küçük yaşta öksüz kalan duygusal bir gençtir. Uzun yıllar hastalığın pençesinden kurtulma mücadelesi verir ve tedavi için İsviçre'ye gönderilir. Ancak kendisine gelen mektupla tedavi masraflarının daha fazla karşılanamayacağını öğrenmesi üzerine Petersburg'a geri dönmek zorunda kalır. Sergilediği tavırlar nedeniyle çevresindekiler tarafından kabul görmez. Kendisini tam anlamıyla ifade edememesi ve toplumsal normlara çok hâkim olamamasından dolayı içinde yaşadığı çevreye bir türlü uyum sağlayamaz. Yirmi yedi yaşında[5] olmasına karşın halen bir çocuk edasıyla hareket ettiği ve fiziksel olarak da olgun bir görünüme sahip olmadığı görülür. Sağlığına iyi geleceği düşüncesiyle uzun yıllar İsviçre'de bir köyde yaşar. İnsanlardan izole kalarak geçirdiği zamanlar bir nevi ruhsal tedavi süreci niteliğindedir. Bu anlamda tıpkı Dostoyevski'nin diğer romanlarında olduğu gibi yeraltı trajedisinin bu seçimle gerçekleştirildiği gözlenir. Ancak insanlardan uzun süre uzakta kalmaktan ruhsal olarak bitkin düşen Prens Mışkin, yeniden cam kırıklarıyla çevrelenmiş insanların dünyasına dâhil olmaya karar verir. Sara nöbetlerinin sık sık tekrar etmesinden dolayı adeta bir budalaya dönüştüğünü ve bu dönemlerde bir budala olduğunu kabullenen Mışkin, esasen kendisinin akıllı oluşunun insanlar tarafından fark edilmediğini ve çevresindekiler tarafından halen bir budala olarak görüldüğünü ifade eder (Sarıbaş, 2010: 61-62). Buna karşılık hiçbir şekilde onlara karşı kin ve öfke duymaz.

Prens Mışkin gösterdiği davranışsal ve düşünsel özelliklerle içinde bulunduğu dünyaya ait olmayan, acı çekişin ve boyun eğişin getirdiği ahlaki üstünlüğün timsalidir. Fiziksel olarak fazlasıyla zayıf olarak resmedilir ve daha sonrasında, tıpkı Dostoyevski'nin diğer romanlarında olduğu gibi, ruhsal olarak güçlenmesiyle karşımıza çıkar. Öyle ki hakikat arayışında en fazla sara nöbetleri anında sarsıcı düşünsel aydınlanmalar yaşar. Bu anlarda hayata olan bağlılığının, kendini algılama düzeyinin kademeli olarak

[5] "Dostoyevski'nin eserlerinde otobiyografik izler görebilmek mümkündür. Bu bağlamda Prens Mişkin'in yirmi yedi yaşında olması ve İsviç sohbette 27 yaşındaki genç bir adamın idama mâhkum edilişinin ve son anda idamdan kurtuluşunun hikâyesini anlatmaktadır. Yazar burada aynı şekilde ana karakter aracılığıyla aslında kendi yaşantısını aktarmaktadır." Bkz: Ögel, a.g.e., 2017: 36-37.

arttığını fark eder. Zihnen ve kalben ışığa boğularak duyumsadığı tüm endişelerden arındığını, yalnızca dinginlik ve huzur veren duygularla dolduğunu belirtir.

Romanda Petersburg toplumunun hayatını iyileştirmeye yönelik hareket eden Prens Mışkin'in hayatında gözlenen değişiklikler, anlatıcı ve çevresinin anlatımıyla okuyucuya yansıtılmaktadır. Romanın birinci bölümünde diğer karakterlerin Mışkin'e yönelik değerlendirmelerine bakıldığında ilk baştaki olumsuz intibaının sonrasında olumluya çevrildiği anlaşılmaktadır. Prens Mışkin bir anda tamamen değişkenlik gösteren davranışlar sergiler. Herkesin budalaca tavırlarda bulunduğunu düşündükleri anda dünyanın en akıllı insanı gibi davranmaya başlar. Onu yakinen tanıyan çevresindekiler zamanla onun ne kadar akıllı olduğunu idrak ederler. Göstermiş olduğu iyi niyetinden dolayı çevresindeki herkes ona hayranlık besler hale gelir. Nitekim Prensi karalamak amacıyla asılsız haberler yayımlayan Keller dahi Prens hakkındaki düşüncelerini şu sözlerle ifade eder:

> *"...Ama şimdi kendi gözleriyle görüyordu ki, bizim topumuzdan en az on kat daha asil düşünmüş, asil bir karar vermişti Prens! Çünkü onun aradığı zenginlik, ışıltı, şan, şeref değil, yalnızca gerçekti! Yükseklerdeki insanların gönül akışlarının ne yana olduğu malum, Prens ise aldığı eğitim öğretim açısından yükseklerdeki insanlardan olamayacak kadar yüksek biriydi..." (Dostoyevski, 2008: 671).*

Prens Mışkin'in monologları da yazarın benimsemiş olduğu değerler sistematiğini yansıtması bakımından önemlidir. Romanın birinci bölümünde Mışkin'in olumlu yanları vurgulanırken ikinci ve üçüncü bölümlerde olumlu yanlarının çok yönlü olduğuna dikkat çekilerek daha güçlü kılındığı görülür. Yazar böylelikle eşzamanlı olarak iki hakikati nesnel bir şekilde aktarır. Prens Mışkin'in insana olan inancını ve insana dair benimsediği düşünsel hakikati belirli bir seçim çerçevesinde okuyucuya sunar. Prens Mışkin normal bir insanın arzuladıklarına karşı istemsizdir. Yaşadığı toplumda böylesine sevecen kalabilmeyi başarır ancak öte yandan insanlarla iletişim kurmada güçlük çeker. Yalnızca çocuklarla samimi dostluk kurabilir. Nitekim çocuklarla kurulan iletişim aracılığıyla vicdan öğretisi sunulur. Samimiliği, açık sözlülüğü, saf kalpliliği, sadeliği bakımından çocuksu özellikler taşıması onun budala olarak tanınmasına neden olur. Yazara göre ise çocukların dünyasıdır dünyanın en hakiki değerlerinin gözlenebildiği yer (Toiçkina, 2001: 209-218). Bir çocuktan dahi daha saf bir kalbe ve zihne sahiptir Prens Mışkin. Bu durumun farkındalığını yansıtan şu sözleri sarf eder:

> *"Asıl çocuk olan benmişim, bu, başlangıçta bir kuşkuymuş, ama giderek tam bir inanç halini almış onda. Benim yalnızca boyum posum, elim yüzüm bir yetişkine benziyormuş; ama gelişme yönünden, ruh, kişilik yönünden hatta belki akıl yönünden bile bir çocukmuşum ve altmış yaşıma dek de yaşasam, böyle kalacakmışım" (Dostoyevski, 2018: 110).*

Alıntıda da bahsedildiği gibi, romanda Prens Mışkin'in her daim sevgi odaklı olduğu ve bir insanı kurtarma hayat felsefesine sonuna kadar sadık kaldığı görülmektedir. Öte yandan Mışkin'in kendisini her türlü suçtan sorumlu tutması, Dostoyevski'nin onu tüm insanlığın acılarına dâhil etmesinden ileri gelir. Oysaki esasen özgür olan odur. Çünkü çevresindeki tüm insanlar, dünyevi hırsların ve arzuların kölesi haline gelmiştir. Bu bağlamda yazar romanda iki gruba ayrılan insanları "dar kafalılar" ve "kafası daha çok çalışanlar" çerçevesinde inceler. Yazara göre dar kafalı insanlar kibirli, kendini çevresindekilerden daha akıllı gören, bitmek bilmeyen arzuların kölesi olan, hesaplar peşinde koşan, maddi değerleri öncelikli gören, vermekten daha çok almanın daha iyi olduğunu düşünenlerdir. Paralarının olmayışından utanan bu insanlar, çoğu zaman hayatlarını garanti altına alabilmek amacıyla maddi menfaatleri doğrultusunda hareket ederler. Her zaman çok mutlu ve huzurludurlar. Bunun nedeni dar kafalı insanların kendilerine olan yıkılmaz bir özgüvene sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Tam tersine kafası daha çok çalışanlar ise çoğu zaman mutsuz ve huzursuzlardır (Sarıbaş, 2010: 46). Dostoyevski'ye göre insanların içinde bulundukları bu yozlaşmış durumdan kurtulmalarının reçetesi

Prens Mışkin'in ifade ettiği şekliyle "Dünyayı güzellik kurtaracaktır!" (Dostoyevski, 2008: 604) leitmotivi üzerinden okunabilmektedir.

3. Acının "güzel" tetikleyicisi: Nastasya Filippovna Baraşkova

Güzellik kavramı, Dostoyevski'nin estetik anlayışına göre ana imgelerden biridir. Söz konusu kavrama yönelik başlıca yaklaşımlar, Platon'un felsefesi[6] üzerine temellendirilmiştir. Platon'a göre insanoğlu dünyevi hayata dair güzelliği görürken ilahi ve tanrısal güzelliği hatırlar (Tumarkina, 2019: 112). Dostoyevski'nin ahlaki arayışları dinsel arayışlarından bağımsız olarak anlamlandırılamaz. Yazarın estetik ve etik anlayışının odak noktasında İsa bulunur. Öyle ki Nastasya Filippovna'nın insanı felakete sürükleyen güzelliğinin ardında saklı olan karışık iç dünyasını ilk gören ve İsa ile özdeşleştirilen Prens Mışkin'in "Dünyayı güzellik kurtaracak" aforizmasını söylemesi romanda kilit bir göreve sahiptir. Buradaki güzellik kavramı estetik olmasının yanı sıra ahlaki yanları da bünyesinde barındırmaktadır. Dolayısıyla roman kahramanlarının ruhsal arayışları söz konusu güzellik kavramının manevi yanlarıyla da ilişkilidir (Manukyan, 2020: 753). Yazar acıyla kutsanmış manevi güzelliği, romanda birbirine benzeyen iki farklı kadın aracılığıyla yansıtmayı amaçlar. Bu anlamda resmettiği kadın kahramanlar Nastasya Filippovna ile Aglaya'dır.

Romanda iyilikten yoksun olarak resmedilen Nastasya Filippovna'nın güzelliği, yıkıcı bir etki yaratır. Güzellik teması, yazarın estetik ve ahlak anlayışını bir araya getirir (Akimova, 2021: 46). Böylelikle "Budala" romanı, Rus dini-felsefi düşüncelerin gelişimini belirleyen bir vektör niteliğindeki "Dünyayı güzellik kurtaracak" aforizmasının ilk çıkış noktası haline gelir. M. Tekin'e göre "edebiyatta özellikle roman türünde rağbet gören teknik olarak 'leitmotiv' türlü vesilelerle tekrarlanan ifade kalıbıdır" (aktaran İnan, 2005: 6). Romanda geçen bu aforizma, leitmotiv olarak karşımızda belirir. Dünyayı kurtarmak gerek ama dünyayı kurtaracak olan nedir? Dostoyevski dünyayı güzelliğin kurtaracağını düşünür. Ancak hangi güzellik ve güzellik midir kurtarıcı? (Kopılova & Buryanova, 2021: 52). Romanda bu soru cevapsız bırakılır. "Dünyayı güzellik kurtaramaz, güzelliğin kendisi kurtarılmaya muhtaç durumdadır. Dostoyevski, Nastasya ve Aglaya'nın kaderlerinde güzelliğin çirkinleşmesine dikkat çeker" (Hafızoğlu, 1998, 19). Dostoyevski "Budala"yı yazdığı sırada "Benim için romanın sonucu en önemlisidir" ifadesinde bulunur. "Neden Rogojin Nastasya'yı kurtarmaz?" sorusunun yanıtı onun beslediği duygunun tutku olmasıyla ilgilidir. Yazarın ispatlamayı arzuladığı durum şudur: "Dünyayı güzellik kurtaramaz fakat gerçek sevgi kurtarır." Bu nedenle Prens Mışkin'in esas amacı, Nastasya Filippovna'yı diğer bir deyişle "bitmiş bir insanı" kurtarmak olarak ifade edilir. Nastasya Filippovna'daki iyilik, hakikat ve güzelliğin yitirilen birliğini yeniden eski haline getirmek, İsviçre'den Petersburg'a dönen Prens Mışkin için mühim olarak görülür. Nastasya Filippovna romanda hakarete uğrayan ve istismar edilen "güzelliğin" timsalidir: "...yetmiş beş bin rubleyi aldıysa, bu onun hiçbir suçu olmadan kırılan genç kızlık gururunun bedeli değil, düpedüz, berbat edilmiş yaşamının karşılığıymış" (Dostoyevski, 2015: 57-58). "Güzellik güçtür" söyleminde bulunan yazar, roman boyunca dünyanın kurtuluşuna dair bir tartışma yürütmektedir (Aktaran Purevdorj, 2017: 83). Bununla birlikte Dostoyevski'nin romanlarında kadının her zaman ikinci planda olduğu görülür:

[6] "Güzel kavramını felsefi ve estetik açıdan derinlemesine ilk ele alan kişi Platon olduğu gibi aynı zamanda mimesis olarak bilinen sanat kuramının kökeni de yine ona dayanır". Daha detaylı bilgi için bkz: Ülger, E. (2013). "Platon'un Sanat Kuramının Düşünsel Evrimi". *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 15-28.

> *"Kadın, erkek kişiliğinin ikiye bölünmesine sebep olur. Acıma aşkı, şehvet aşkı, Prens Mışkin hem Nastasya Filippovna'yı seviyor hem de General Yepançin'in güzel kızı Aglaya'yı. Aglaya'nın güzelliği onu çekiyor. Fakat Nastasya Filippovna'nın yürekler acısı, onun yaşamına amaç katıyor. Eğer o bir erkekse, Nastasya'yı kurtarma fikri taşımaktadır: "Yüzüne dayanamıyorum, yüzünden korkuyorum. Onu aşkla değil, acımayla seviyorum" (Troyat, 2000: 365).*

Yazarın romanlarındaki kadın imgeleri, güzellik temasıyla ayrılmaz bir ilişkide sunulur ve ortaya koyduğu ana fikrin anlaşılmasında önemli bir role sahiptirler. Bu konuya ilişkin olarak Rus edebiyat ve kültür tarihçisi Yu. M. Lotman genç kızların ideallerinin ve gerçek kadın biyografilerinin dâhil edildiği Rus kültüründeki kadın imgelerini üç stereotipe ayırır: 1) Şefkatle seven, hayatı ve duyguları mahvolmuş kadın imgesi 2) Erkeklerin dünyasına ilişkin tüm şartları altüst etmeye cesaret eden şeytani karakter 3) Erkeklerin manevi zayıflıkları ile kadınların kahramanlıklarının birbirine karşıt durumlar oluşturmasına neden olan "tipik edebi kahraman". Lotman'ın bu değerlendirmesine göre Nastasya Filippovna imgesi ikinci tip bağlamda ele alınmalıdır. Karmaşık ve çok yönlü bir karakter olan Nastasya Filippovna aşağılanan güzelliğin timsalidir. Dostoyevski bu kadın karakterini romanda resmedilen portresi ve psikolojik özellikleri aracılığıyla çözümler. Bu bağlamda iç ve dış güzelliğinin birbirine karşıt olarak verildiği gözlenir. Resmedilen portresinde gurur, acı, nefret ve savunmasızlık bir arada okunmaktadır. Ondaki insani değerleri gören yalnızca Prens Mışkin'dir. Dostoyevski el yazmalarında bu konuya ilişkin şöyle yazar: "Nastasya Filippovna, karmaşa ve güzelliktir (kader kurbanıdır)". Yazar Ye. Kurganov da kader kurbanlığını destekler nitelikte "F. M. Dostoyevski'nin 'Budala' Romanı" (Roman F. M. Dostoyevskogo "İdiot") adlı çalışmasında Nastasya Filippovna'nın soyadı "Baraşkova"yı etimolojik açıdan[7] "kurban" anlamına gelen "agnets" (агнец) sözcüğü ile ilişkilendirir. Benzer noktaya dikkat çeken V. F. Pogoreltsev Nastasya Filippovna'nın "dayanılmaz bir güzellik" olduğundan (Aktaran Petrova, 2016: 24) bahseder. Hem kendine hem çevresine acı veren bir güzelliktir o. Huzuru arayan bu güzellik, bir türlü bulamaz. "Düşmüş" bir kadın kahramanın kurban olarak ölmesi, acı aracılığıyla onun ruhsal yanlarının temizlenmesi anlamına gelir. Nihayetinde dış güzellik, devasa bir içsel trajediyle bütünleşir.

Markist-Leninist edebiyat bilimcilerinin tarafında bulunan L. P. Grossman ile G. M. Fridlender Nastasya Filippovna'nın Hristiyan ahlakının ideallerine yönelik doğrudan bir çağrı niteliğinde olduğunu ve Dostoyevski'nin bu kadın imgesini şiirselleştirdiğini iddia ederler. Rus dilbilimci ve yazar T. A. Kasatkina'ya göre ise Nastasya Filippovna'nın isminin anlamında tanrısal bir prototip görülmektedir (aktaran Kuznetsova, 2015: 150). Rus düşünür N. A. Berdyayev de Dostoyevski'de yalnızca erkek antropolojisi bulunduğuna, Nastasya Filippovna ve Gruşenka'da ise erkeklerin kaderini felakete sürükleyen durumların gözlenmesine dikkat çeker. Öyle ki Nastasya karakterinin yaratım kaynağının antik Yunan şair Euripides'in tragedyasındaki Medeya[8] olduğundan bahsedilir (Nilova, 2020: 204). Aralarındaki benzerlik çevrelerindekileri felakete sürüklemeleri ve aşk üçgeninde kalıp kendilerinin yok oluşlarına neden olmalarıdır.

Dostoyevski'yi romanda asıl ilgilendiren Mışkin ve Rogojin'in kaderi olsa da Nastasya Filippovna üzerinden kaderlerinin şekillendiği gözlenir. Bu noktada yazarın kadına olan bakışını şu sözlerinden daha iyi anlamak mümkün görünebilir:

---

7 Kahramanların isimlerinin anlam bakımından incelenmesine yönelik daha detaylı bilgi için bakınız: Sapel'nikov, A. V. (2005). İmena Geroyev romana F.M. Dostoyevskogo "İdiot". *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. No: 33. 69-72.

8 Medea, Euripides tarafından yazılmış, ilk MÖ 432'de sahne almış ve temeli İason ve Medea'ya dayanan bir Antik Yunan tragedyası. Oyun, İason'un eşi ve "barbar" Kolhis Krallığı'nın prensesi olan Medea'nın, İason'un onu bırakarak Korinthli Yunan bir prensesle evlenme kararı alması sonucunda attığı adımları konu alır. Detaylı bilgi için bkz: Euripides. (2014). *Medea*. (Çev. Ari Çokona) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

> *"Dostoyevski'ye göre kadın, ancak bir tepki yaratıcısıdır. Kadın, erkeği acıya uyandırmak için, ona işkence etmek için, onu yıkmak için, onu yükseltmek için, onu ahlaksal yasalarının dışına çekmek için, onu toy, şaşkın bir durumda, soluk soluğa, özgürlüğün sözle anlatılamaz dünyasına atmak için vardır. Son yatışıklığı haber veren iç kışkırtısını temsil eder o" (Troyat, 2000: 364-365).*

Buna karşılık Prens Mışkin Nastasya Filippovna'nın güzelliğini ilk gördüğünde iyiliğin kurtarıcı gücünden faydalanmak istemiştir ve güzelliğinden fazlasıyla etkilendiği şu satırlardan okunabilir:

> *"Nastasya Filippovna bu demek?" diye mırıldandı ve hemen heyecanla ekledi: "İnanılmaz bir güzellik!" Portredeki gerçekten olağanüstü güzel bir kadındı. Üzerinde son derece sade, şık, siyah ipek bir giysiyle fotoğraf çektirmişti. Besbelli koyu kumral olan saçları evdeymiş gibi güzelce toplanmıştı. Derin bakışlı gözleri koyu renk, alnı düşünceliydi. Yüz ifadesi tutkulu, sanki mağrurdu. Yüzü hafif zayıf, belki de soluktu…" (Dostoyevski, 2015: 35).*

Etkileyici güzelliğinin yanı sıra Nastasya Filippovna son derece gururlu ve onurlu bir kişiliğe de sahiptir. Gurur, kibir, dünyevi adaletsizliğe isyan duyma onun temel kişisel özellikleridir. Prens Mışkin'in kendisine acımasına tahammül edemez ve gerçekten sevilmesine engel olan karanlık geçmişinden kopmayı bir türlü başaramaz. Aslında çevresindeki herkes onun namuslu bir kadın olduğunu ve yaşadığı çarpık duruma sevgilisi Totskiy'nin neden olduğunu bilir. Ancak yine de hiç kimse onu "düşmüş kadın" olarak yaftalamaktan geri kalmaz. Prens Mışkin, ondaki gururu ve ruhen çektiği acıları gözlerinden hemen fark eder. Mışkin için acının ifadesel karşılığıdır Nastasya Filippovna:

> *"İnsanın ruhunu yücelten bir acının ucuz bir mutluluktan daha değerli olduğunu ve acı çekmenin büyük bilinçler ve derin yürekler için her zaman zorunlu olduğunu savunan Dostoyevski'nin günahkârlara, suçlulara ve katillere olan ilgisi Hristiyanlığın kendini feda etme temelli sevgi kavramı ve bağışlayıcılığıyla yakından ilgilidir ve onun dini sorgulamalarını yansıtmaktadır" (Şahin, 2016: 86).*

Nastasya Filippovna da Mışkin'in kendisine duyduğu acımanın farkındadır. Mışkin'e göre Nastasya mahvedici bir cehennemin içinden safihane bir şekilde çıkmış ve bu nedenle de onun yanında olmasından onur duyacaktır: "Siz beni onurlandıracaksınız ben sizi değil. Ben bir hiçim. Siz ise acı çekmiş ve korkunç bir cehennemden tertemiz çıkmış birisiniz; bu az bir şey değildir" (Dostoyevski, 2008: 212) diyerek Mışkin acının derinliklerinde barınan masumiyetin kutsallığına dikkat çeker.

Prens Mışkin için Nastasya Filippovna en başından itibaren olası idealin timsalidir. Nastasya'nın güzelliği birbirine zıtlık gösteren "gurur ve acı" üzerinden aktarılır. Mışkin'e göre bu zıtlıkla uzlaşmak yalnızca iyiliğe başvurulmasıyla mümkün kılınabilir (Kuznetsova, 2015: 152). Mışkin için acı, güzelliğin ayrılmaz bir niteliğidir. Bu noktada Dostoyevski'ye göre acı çekme kavramının üzerinde etraflıca düşünülmesi gereken konuların başında geldiğine değinmek gerekmektedir. Çünkü yazar mutluluğa ve tam inanca doğru gidilen yolda acı çekmenin gerekli olduğu inancını taşır. İnsanın çektiği acılar sayesinde manevi bir dönüşüm yaşayabileceği ve kendi hür iradesiyle duyumsadığı acılara rağmen nihai kurtuluşa varabilmesi için ilk koşul insanın inançlı olmayı seçmesidir. Dostoyevski'nin Tanrı, İsa ve günah kavramlarına ilişkin düşünceleri benimsediği Hristiyanlık öğretileriyle uyumluluk gösterir. Buna karşılık "İnsanlar günahları için mi acı çekmektedir yoksa İsa tüm insanlık adına yeterince acı çekmiş midir?" sorusu romanın sonunda netliğe kavuşturulmaz. Dostoyevski için acı çekme, bir nevi insanın arınmasını ve yenilenmesini sağlar (Şahin, 2016: 86). Benzer şekilde İngiliz tarihçi Edward H. Carr'a göre ilkel Hristiyanlığın acı çekmeyi kutsal gören öğretisinin etkileri Dostoyevski'de geniş bir şekilde yer bulur (aktaran Şahin, 2016: 86). Dostoyevski'ye göre insanı dönüştüren çektiği acılardır. Hakikati bulmanın özü acı çekmekten geçer.

Romanda Nastasya Filippovna'nın hayatının trajik bir sonla biteceği esasen ilk baştan bellidir:

> *"Kiliseye giderken; "Bir ölü gibi solgunum" diyor. Bu günahkâr ruhun, kurtuluşu tek ölümde midir sorusu okuru meraklandırabilir. Nastasya Filippovna, bir hayvanın, bir diğer hayvan tarafından kokusuyla çekildiğini hissetmesi gibi seviyor Rogojin'i. Rogojin'i sevmekle birlikte onun kendine yaraşır olmadığını da bilir. Sadece Prens Mışkin'in onu alçalmadan kurtarabileceğine inanır. Fakat Prens Mışkin'in aşkı, onu memnun etmek ereğini güttüğünden acımaya çok yakındır" (Troyat, 2000: 370).*

Böylelikle güzelliğin trajik timsali olarak addedebileceğimiz Nastasya Filippovna'nın "hastalanmış" toplumda nefes alamayacak durumda oluşunun romanın sonunda kurban olmasıyla somutlaştırıldığı görülmektedir.

3. Sonuç

Dostoyevski'nin kendisi gibi sara hastası olan Mışkin'i yaratırken İsa'yı düşünerek hareket ettiği, ancak burada timsalleştirilenin Ortodoks kilisesindekinden farklı olarak "mükemmel insan"ı sembolize eden İsa olduğu farklı görüşlerin sunulmasıyla vurgulanmıştır. Bu noktada Prens Mışkin'e yönelik yapılan değerlendirmelerin çok çeşitli olduğu ve onu tek yönlü değerlendirmenin mümkün olmayacağı yargısına varılmıştır. Aynı zamanda yazarın içe bakış yöntemi aracılığıyla Mışkin'in karakter çözümlemesini gerçekleştirdiği ve mutlak iyi bir insanı anlatmaya çalıştığı üzerinde durulmuştur. İnsanın duyumsadığı mutsuzluğu yalnızca sevgiyle yenebileceğini gösterme özelliği taşımasına dikkat çekilmiştir. Buna karşılık Prens Mışkin aracılığıyla Dostoyevski'nin içinde bulunduğu Rus toplumunda çıkarcı, sinsi, ikiyüzlü, nesnelerin ya da arzularının kölesi olan, materyalist değerleri öncelikli kılan insanların içine dâhil ettiği böylesine dürüst ve sevgi odaklı bir insan için yaşamın ne denli zor ve budalaca olduğunu vurgulamaya çalıştığı anlaşılmıştır. Mükemmel olumlu erkek kahramanıyla yazarın öğretici bir amaca katkı sağladığı ve onu daha mükemmel hale getirmenin yollarını aradığı görülmüştür.

Dostoyevski'nin ana kadın kahramanı Nastasya Filippovna Baraşkova'nın da, tıpkı Prens Mışkin gibi, içinde bulunduğu "yozlaşmış" toplumda yaşayamadığı gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Romanın en başından birbirlerine yakınlık duymaları, ruhsal açıdan romanın en temiz insanları olmalarıyla ilişkilendirilmiştir. Nitekim Prens Mışkin hastalanmış ülkesini kurtarmak için yurtdışından geri döner. Nastasya Filippovna ise hasta toplumda nefes alamayacak haldedir. Dostoyevski'nin Rus toplumunun yakalandığı "yozlaşma" hastalığından kurtulmasının çaresini romanda Prens Mışkin ile timsalleştirerek sunduğu görülmüştür. Nihayetinde mükemmel insanın timsali Mışkin'in çevresindeki insanlara yabancılaşmasının ve ters düşmesinin nedeni, benimsemiş olduğu değer yargılarıyla açıklanabilmektedir.

Sonuç olarak Dostoyevski'nin "Budala" adlı eserinin hayatın ve felsefenin sorunlarını ele aldığı romanlarından biri olduğu gözlenmiştir. "Dünyayı güzellik kurtaracak" leitmotivinin özü hakkında "güzellik kurtarıcı bir güç olmaz; kurtarılmada gerekli bir güç" olarak görülebilir yargısına varılmıştır. Güzellik doğası gereği kırılgan ve kısmen gerçek dışı olduğu için tasarlanmıştır. Dolayısıyla yazar tarafından Prens Mışkin ve Nastasya Filippovna'nın mükemmel ve güzellik kavramlarını timsalleştirmek için doğalarına uygun bir şekilde sunuldukları gözlenmiştir. Mışkin idealin ve güzelliğin özünü kalben görme yetisine sahiptir. Onun için mükemmel ve ideal olan acı aracılığıyla ortaya çıkan hakiki güzelliktir. Söz konusu durumu daha belirgin kılmak adına Prens Mışkin ve Nastasya Filippovna karakterlerini çok boyutlu, yüzeyselden daha derin bir yapıya doğru uzanan bir okuma örneğinde sunmaya gayret edilmiştir. Bu noktada Dostoyevski'nin güzellik kavramına bakışının tek yönlü olmadığı anlaşılmıştır.

Kaynakça

Akimova, N. V. (2021). "Kompozitsiya obrazov glavnıh geroyev v romanah F.M. Dostoyevskogo 'İdiot' i 'Besı' ". *Obrazovaniye i kul'turnoye prostranstvo*. No. 2. 44-51.

Battalova, A. N. (2011). "Roman F. M. Dostoyevskogo "İdiot" v avtobiografiçeskom kontekste". Vestnik Çelyabinskogo gasudarstvennogo universiteta. No: 20 (235). *Filologiya. İskusstvovedeni*ye. Vıpusk 56. 31-34.

Bogdanova, O. A. (2007). " 'Obraz çistoy krasotı' v romane F. M. Dostoyevskogo 'İdiot' ". *Problemı filologii, kul'turologii i iskusstvovedeniya*, 101-104.

Dostoyevski, F. M. (2008). *Budala*. (Çev. Mazlum Beyhan). 6. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Dostoyevski, F. M. (2014). *Dostoyevski Mektuplar*. (Çev. Hüseyin Kandemir). Konya: Çizgi Kitabevi.

Euripides. (2014). *Medea*. (Çev. Ari Çokona). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınevi.

Kandemir, H. (2014). *Dostoyevski Biyografi*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Karataş, N. C. (2018). *Rus Düşüncesi Bağlamında F. M. Dostoyevski'de Yabancılaşma Olgusu*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kartal, J. (2015). *F. M. Dostoyevski'nin Uzun Öykü Sanatı*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kopılova, A. A. & Buryanova, G.B. (2021). *Jenskiye obrazı v romane F. M. Dostoyevskogo "İdiot"*. V sbornike: Tvorçestvo F.M. Dostoyevskogo v neproşedşem vremeni Rossii. Materialı Vserossiykoy nauçnoy konferentsii. Lipetsk. 50-55.

Köksal, M. H. (2017). *Dünya Sinemasında F. M. Dostoyevski'nin Budala Adlı Eserinin Uyarlamaları*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuznetsova, Ye. V. (2015). "Neodnoznaçnost' obraza Nastas'i Filippovnı v romane F. M. Dostoyevskogo 'İdiot' ". *Nauka i sovremennost*. No: 35. 149-153.

Manukyan, G .V. (2020). "Leksema krasota v romane F.M. Dostoyevskogo 'İdiot' ". Vestnik Udmurtskogo Universiteta, T. 30. Vıpusk 5. 751-755.

Nilova, A. Yu. (2020). *Antiçnıye traditsii v romane Dostoyevskogo "İdiot" (Medeya kak istoçnik obraza Nastas'i Filippovnı)*. V knige: Paradigmı kul'turnoy pamyati i konstantı natsionalnoy identiçnosti. Kollektivnaya monografiya. Nijniy Novgorod. 204-209.

Ögel, B. (2017). *XIX. YY. Rus Edebiyatında F.M. Dostoyevski Eleştirisi. Yüksek Lisans Tezi*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Petrova, A. A. (2016). *Krasota v Sodome? (K traktovke obraza Nastas'i Filippovnı v romane F. M. Dostoyevskogo "İdiot"*. V sbornike: Aktual'nıye problemı sovremennoy gumanitarnoy nauki. Materialı III mejdunarodnoy nauçno-praktiçeskoy konferentsii. 22-26.

Purevdorj, A. (2017). *F. M. Dostoyevski'nin Romanlarındaki Karakter Çerçevelerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sarıbaş, E. (2010). *Wilhelm Friedrich Nietzsche ve Fyodor Mihailoviç Dostoyevski'de İnsan Problemi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, D. (2016). *Dostoyevski'de Tanrı ve Din*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

Şener, L. (2018). *Mektuplar ve Süreli Yayınlarda F. Dostoyevski'nin "Budala" Romanı Hakkında Yer Alan Görüşler (1868-1881)*. 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi (ICES-2018), 143-150.

Şetinin, R. B. (2007). "*Razvitiye obrazov Mışkina i Rogojina v romane F. M. Dostoyevskogo 'İdiot' ". Vestnik Tom*. Gos. Universiteta. No: 304.

Toiçkina, A. V. (2001). *Otsenoçnoye pole obraza knyazya Mışkina v romane F. M. Dostoyevskogo "İdiot"* (Reçevoy Aspekt). 206-229.

Troyat, H. (2000). *Dostoyevski*. (Çev. Leyla Gürsel). İstanbul: Cem Yayınevi.

Tumarkina, L. V. Krasota spaset li mir? Filosofskiye osnovaniya prekrasnogo v etike F. M. Dostoyevskogo i N.F. Fedorova (K 150 letiyu vıhoda v svet romana F. M. Dostoyevskogo "İdiot). *Filosofiya i obşestvo*. No: 1. 111-126.

Ülger, E. (2013). "Platon'un Sanat Kuramının Düşünsel Evrimi". *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 15-28.

Sapel'nikov, A. V. (2005). "İmena Geroyev romana F. M. Dostoyevskogo 'İdiot' ". *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. No: 33. 69-72.

76- Yeni medya etiği etrafında üretilen tara-çeviri pratikleri: Kavramsal tartışmalardan saha deneyimlerine

Zeynep SÜTER GÖRGÜLER[1]

APA: Süter Görgüler, Z. (2021). Yeni medya etiği etrafında üretilen tara-çeviri pratikleri: Kavramsal tartışmalardan saha deneyimlerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1198-1213. DOI: 10.29000/rumelide.1032577.

Öz

Yeni medya ağları çeviri pratiklerini ve çevirmen kimliklerini yeniden üretirken, çeviri etiğine ilişkin kavramları ve yaklaşımları da yeniden yapılandırmaktadır (Fernández-Costales, 2011, 2012; Gambier, 2009; Pérez-González ve Susam-Saraeva, 2012; O'Hagan, 2009). Küreselleşme hareketiyle birlikte Japonya'nın kültürel düzlemde yumuşak gücünü temsil eden, Japonca ve İngilizce kaleme alınan manga yapıtları dijital ağlarda farklı dillere çevrilmektedir. Manga yapıtlarının sanal ortamda yapılan çevirileri, tara-çeviri olarak adlandırılırken, bu içerikleri üreten çevirmenler ise tara-çevirmen olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada, dijital ağlarda şekillenen tara-çeviri pratiklerinin ve tara-çevirmen kimliklerinin yeni medya etiğine ilişkin kavramlar ve yöntemler (Binark ve Bayraktutan, 2013; Niedzvieck, 2010; Uzun, 2013) ışığında okunması ve tara-çevirmenlerin bu süreçte inşa ettikleri çeviri etiği hareketinin görünür kılınması amaçlanmaktadır. Saha çalıması kapsamında, farklı tara-çeviri topluluklarında tara-çeviri içeriği (İngilizceden Türkçeye) üreten 5 tara-çevirmenin bu yönde benimsedikleri üretim pratiklerinde, yeni medya etiğine ilişkin kavramların ve yaklaşımların netnografik izleri sürülmektir. Bu çerçevede, *ortak iletişim etiği*, *açık etik yapma*, *özdenetimsel anlayış*, *yeni medya okuryazarlığı* ve *etik muhakeme becerisi* gibi yeni medya etiğine ilişkin kavramlar ve yöntemler etrafında üretilen tara-çeviri pratiklerine ve tara-çevirmen kimliklerine dikkat çekilmektedir. Çeviri etiğinin kavramsal dayanaklarını genişleten ve çeşitlendiren bu çalışmada, çeviri alanının yeni medya alanıyla kurduğu disiplinlerarası etkileşime ışık tutulmaktadır. Bununla birlikte, çeviri etiğinde yürütülen kuramsal sorgulamaların, saha deneyimleriyle birlikte yeniden inşa edilebileceği gerçeği araştırma kapsamında tartışmaya açılmaktadır. Sonuç olarak yeni medya etiğine ilişkin kavramsal dayanakların, tara-çeviri pratikleri ve tara-çevirmen kimlikleri üzerindeki yansımalarına odaklanmak, çeviri etiğine ilişkin yeni sorgulamaların ve yeni düşünce biçimlerinin şekillenmesine bir nebze de olsa katkı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Manga, tara-çeviri, tara-çevirmen, çeviri etiği, yeni medya etiği

Scanlator identities produced around new media ethics: From conceptual discussions to field experiences

Abstract

While new media networks reproduce translation practices and translator identities, they also restructure concepts and approaches related to translation ethics. Along with the globalization movement, the comic art manga which represents Japan's soft power on the cultural plane is translated into different languages on digital networks. While the translations of manga in the virtual environment are called "scanlation", the translators who produce these contents are defined as

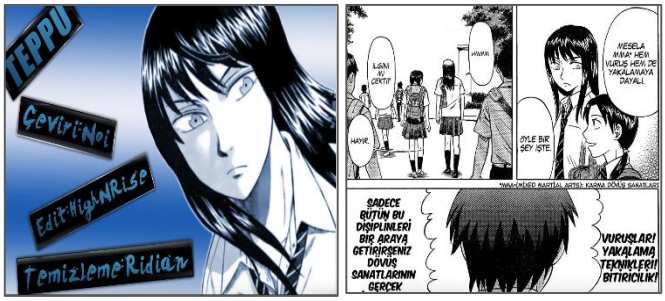
[1] Arş. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), zeynepsuter@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6538-4840 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.11.2021-kabul tarihi: 20.11.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032577]

"scanlator". In this study, it is aimed to read scanlation practices and scanlator identities shaped in digital networks in the light of new media ethics concepts and methods and to make visible the translation ethics movement built by scanlators in this process. Within the scope of the field study, the netnographic traces of the concepts and approaches related to new media ethics in the production practices adopted by the 5 scanlators who produce scanlation content (from English to Turkish) in different scanlation communities are emphasized. In this framework, attention is drawn to the scanlation practices and scanlator identities produced around concepts and methods related to new media ethics such as *common communication ethics*, *open ethic, self-reflexive understanding*, *new media literacy* and *ethical reasoning skills*. This study, which expands and diversifies the conceptual foundations of translation ethics, sheds light on the interdisciplinary interaction of the translation field with the new media field. In addition, the fact that theoretical inquiries in translation ethics can be reconstructed with field experiences is also discussed within the scope of the research. As a result, focusing on the reflections of the conceptual foundations of new media ethics on scanlation practices and scanlator identities will contribute to the shaping of new inquiries and new ways of thinking about translation ethics.

Keywords: Manga, scanlation, scanlator, translation ethics, new media ethics

1. Giriş

Günümüzde disiplinlerarası etkileşimin sıkça deneyimlendiği bilimsel paylaşım ağlarında, çeviri etiğine yönelik yeni kavramların, yaklaşımların ve yeni ilişkisel üretim alanlarının oluşmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede, yeni medya ağlarına ilişkin kavramsal değişkenlerin ve söylemlerin çeviri etiğini yeniden inşa ettiği belirtilebilmektedir. Bu araştırmada[2], ağlar kuran tara-çeviri pratiklerine ve tara-çevirmen kimliklerine odaklanarak, çeviri etiğine ilişkin kavramlara ve uygulamalara yeni bir soluk kazandırılması amaçlanmaktadır. Bir başka deyişle, yeni medya ağlarında üretilen tara-çeviri pratiklerinin etik sonuçlarını tartışmaya açarken, var olan çeviri etiği yaklaşımlarının ötesine geçilmesi ve bunlara yeni medya etiği kapsamında açılım kazandırılması çalışmanın hedefleri arasında yer almaktadır. Araştırmanın birincil kavramlarına yakından bakıldığında, tara-çeviri[3] (ing. "scanlation"), manga yapıtlarının (Japonca ve Ingilizce), internet temelli iletişim ağlarında taranıp, farklı dillere çevrildikten sonra dolaşıma sokulan çevrimiçi versiyonlarıdır (Rampant, 2010: 226) (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. *Teppu* başlıklı tara-çeviri içeriği (http://bato.to/reader#72f09178c4f63a16_39)

[2] Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diller ve Kültürlerarası Çeviribilim Doktora programında, Prof. Dr. Z. Emine Bogenç Demirel danışmanlığında yürütülmüş olan "Yeni Toplumsallıklar Etrafında Yükselen Çeviri Pratikleri: Türkiye'de Tara-Çeviri (Manga) İçeriklerinin Dolaşımı ve Netnografik Çözümlemeler" (2016) başlıklı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

[3] *Scanlation*, *scanlator* ve *scanlation community* kavramları, araştırmanın yazarı tarafından Türkçeye sırasıyla *tara-çeviri*, *tara-çevirmen* ve *tara-çeviri topluluğu* olarak çevrilmiştir.

Tara-çeviri toplulukları (ing. "scanlation communities"), ekonomik çıkar beklemeksizin, gönüllülük ilkesinden hareketle yeni medya ortamlarında tara-çeviri içeriği üreten çevrimiçi topluluklardır (Rampant, 2010: 227). Tara-çevirmen (ing. "scanlator") ise tara-çeviri topluluklarında, farklı dillerde tara-çeviri içerikleri üreten, ardından bunları dijital ağlarda dolaşıma sokan ve tüketen gönüllü internet kullanıcısıdır. Dijital ağlarda manga yapıtlarının çevirisini yapan ve bunları dolaşıma sokan tara-çevirmenler sırasıyla aşağıda yer alan aşamaları deneyimlemektedirler (Rampant, 2010: 228):

- Orijinal manga yapıtlarının (İngilizce veya Japonca) taranmış çevrimiçi formatlarına (ing. "manga raw") ulaşmak,
- Balon ve balon dışı içerikleri temizlemek,
- Arka planı düzenlemek, renkleri ayarlamak ve çözünürlüğü arttırmak,
- Orjinal içeriği çevirmek ve çevirisi yapılan içerikleri balonlara yerleştirmek,
- Dizgiyi gerçekleştirmek,
- Düzenleme programları aracılığıyla biçimsel ve içeriksel son kontrolü sağlamak,
- Tara-çeviri içeriğini siteye yüklemek ve servis etmektir.

Japon çizgi roman sanatını tanımlayan *manga* sözcüğü "sorumsuz resim" anlamına gelmektedir. Manga kavramı sadece çizgi roman türünü kapsamamakla birlikte, Japonya'da üretilen çizgi romanları altında toplayan şemsiye kavram olarak anlam kazanmaktadır. Kökenleri Japon kültürüne dayalı, çevirisi, basımı ve dağıtımı yapılan her türlü çizgi romanı içinde barındıran manga kavramı, bu çizgi romanların oluşturduğu alt kültürü simgeleyen sanat akımının adıdır. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra, manga gittikçe gelişerek, çeşitlenerek ve gerçek formunu bulmaya başlayarak küresel eksende diğer toplumların dikkatini çekmiş ve halen de çekmeye devam etmektedir. Bu nedenle özellikle ikinci dünya savaşından sonraki dönem, modern manganın doğuşu olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2007: 9). Mangalar kendi içlerinde çeşitli yaş grupları ve toplumsal konumlar göz önünde bulundurularak üretilmektedir. Bu bağlamda, çocuklar, genç kızlar, genç erkekler, ev kadınları, genç anneler, çalışan erkekler, yaşlılar vb. diğer toplumsal kesimlere hitap eden manga eserleri yaratılmaktadır. Manga eserlerini diğer çizgi roman türlerinden ayrıştıran nitelikleri "mangakalar" (manga yazan çizen sanatçılar) tarafından başvurulan kurgusal temalar ve kullanılan çizim tekniklerdir. Modern manga eserlerinde gündelik hayatla ilişkili olan toplumsal meselelere odaklanılmaktadır. İlk zamanlardan beri Japonların coğrafi anlamda deniz aşırı bir konumda yer almaları sonucunda dışarıya kapalı bir toplum olarak kendi iç dünyalarında yaşamış olmaları ve bununla birlikte İkinci Dünya Savaşının son bulmasıyla karşı karşıya kaldıkları ekonomik, siyasi ve sosyo-kültürel bunalım döneminin bireysel anlamda dışavurumu çağdaş manga eserlerinde vurgulanan konu çeşitliliğini desteklemektedir (Aydın, 2007: 12). Paul Gravett'in deyimiyle, "Japon ruhuyla, Batı tekniğinin sentezi sonucunda gelişen, Doğu'yla birleşen Batı ve eskiyle birleşen yeninin karışımından ortaya çıkan tür olarak kavramsallaştırmak mümkündür manga eserlerini" (Gravett, 2008: 18). Japonya'nın küresel düzlemde "yumuşak gücünü" temsil eden manga yapıtlarının ithalatının bu denli büyük hacimlere ulaşmasının arkasında yatan nedenler, manganın küresel başarısını açıklar niteliktedir. Manga bir yandan Batı toplumunda tabulaşmış öğeleri yıkarak batılı değerleri sarsmakta, diğer yandan ise Batıyla Doğunun kesiştiği noktada "melez" yapısıyla küresel bir ürün olarak ortaya çıkmaktadır (Bouissou, 2006: 151). Kökenleri Japon-Çin felsefesine ve mitolojisine kadar uzanan mangalar, zaman içerisinde küreselleşme

hareketinin yarattığı teknolojik gelişmelerle birlikte yeniden yapılanma sürecine girmişlerdir. Japon-Amerikan ortaklığıyla kurulan birçok yayınevi, orijinal mangaları çevirip anyı anda hem e-kitap formatında, hem de normal cilt şeklinde piyasaya sürmekte ve web sitelerinden satış yapmaktadırlar. Küresel düzlemde manga çevirilerine duyulan yoğun istek sonucunda arzın talebi karşılamakta yetersiz kalması, manganın dijital ortamda gönüllü kullanıcılar tarafından farklı dillere çevrilmesini ve dijital ortamda dolaşıma sokulmasını beraberinde getirmektedir.

Tara-çeviri pratiklerinin etik sonuçlarını gündeme getiren bu çalışmanın vurgu noktaları şu şekilde ifade edilebilmektedir:

- Dijital ağlarda şekillenen tara-çeviri pratiklerini ve tara-çevirmen kimliklerini, yeni medya etiğine ilişkin kavramlar ve yöntemler ışığında okumak;

- Netnografik saha çözümlemesi ışığında, yeni medya ortamlarında tara-çevirmenlerin nasıl bir çeviri etiği hareketi inşa ettiklerini kavramaktır.

Araştırma örnekleminde 5 tara-çevirmen yer almaktadır[4]. Tara-çevirmenlerden her birine farklı bir kod atanmıştır[5]. Bu çerçevede, tara-çevirmen 1 ve tara-çevirmen 2 *AnimeMangaTR* topluluğunda, tara-çevirmen 3 *Soutensubs* topluluğunda, tara-çevirmen 4 *Tortuga* topluluğunda, tara-çevirmen 5 ise *MangaFrame* topluğunda tara-çeviri içerikleri üretmektedirler. İlgili tara-çevirmenler İngilizce kaleme alınan mangaları Türkçeye çevirmektedirler.

Netnografi, internet ağı üzerinde etkileşimde bulunan çevrimiçi toplulukların pratiklerine ve davranış biçimlerine yönelik çevrimiçi metin temelli yürütülen çözümleme yöntemidir (Kozinets, 2006: 280-281). Netnografik veriler, içerik çözümlemesi, söylem çözümlemesi ve tematik çözümleme gibi niteliksel araştırma yöntemleriyle çözümlenmekte ve bunun sonucunda ortaya çıkan bulgular yorumlanmaktadır (Binark, 2014). Saha çalışması kapsamında, ilgili tara-çevirmenlerin geliştirdikleri üretim pratiklerinin ve performans sergileme biçimlerinin etik sonuçları netnografik çözümleme ışığında ele alınmaktadır.

Netnografik saha çalışması çerçevesinde ilgili tara-çevirmenlere benimsedikleri çeviri etiği yaklaşımlarını betimlemek üzere aşağıda yer verilen sorular yöneltilmektedir:

- Yeni medya etiği perspektifinden baktığınızda, tara-çeviri içeriklerinin üretim ve tüketim süreçlerine yönelik bakış açınız nedir?

- Bu süreçlere yönelik deneyimlediğiniz etik sorunsallar ve bunları tetikleyen koşullar hangileridir?

- Deneyimlediğiniz etik sorunlar karşısında, ne tür müdahaleler, kimler tarafından yapılmalıdır?

Elde edilen yanıtlar ışığında, ilgili tara-çevirmenlerin üretim pratiklerinde ve performans sergileme biçimlerinde, "ortak iletişim etiği", "açık etik yapma", "özdenetimsel anlayış", "yeni medya okuryazarlığı" ve "etik muhakeme becerisi" gibi yeni medya etiğine yönelik kavramların ve yöntemlerin netnografik izleri sürülmektedir. Bununla birlikte, çeviri etiğinin kavramsal dayanaklarını genişletmeyi

4 Saha çalışması çerçevesinde çözümlenen netnografik veriler 2016 yılında toplanmıştır. İlgili tara-çevirmenlerin onanmış rızaları ilgili tez çalışması (Görgüler, 2016) kapsamında alınmıştır.

5 Tara-çevirmen 1, tara-çevirmen 2, tara-çevirmen 3, tara-çevirmen 4 ve tara-çevirmen 5 sırasıyla T.Ç. 1, T.Ç. 2, T.Ç. 3, T.Ç. 4 ve T.Ç. 5 olarak kodlanmıştır.

ve çeşitlendirmeyi hedefleyen bu çalışmada, çeviri alanının yeni medya alanıyla kurduğu disiplinlerarası etkileşimin görünür kılınması hedeflenmekte ve bu doğrultuda çeviri etiğinde kuram-uygulama ilişkiselliğinin, saha deneyimleriyle birlikte yeniden inşa edilebileceği gerçeği gündeme taşınmaktadır. Yeni medya etiğine ilişkin yaklaşımların, tara-çeviri pratikleri ve tara-çevirmen kimlikleri üzerindeki yansımalarını çözümlemek, çeviri etiğine ilişkin kavramsal ve yöntemsel repertuvar odağında yeni sorgulamaların ve yeni düşünce biçimlerinin şekillenmesine destek olacaktır.

2. Kavramsal ve yöntemsel çerçeve

2.1. Yeni medya etiği: Olanaklar ve tehditler

Yeni medya teknolojileri etrafında üretilen ve kullanıcı türevli içerik üretimini destekleyen sosyal medya ağları, toplumsal ve bireysel düzlemde kurulan iletişim pratiklerini yeniden inşa etmektedir. Bu çerçevede, yeni medya ağlarında üretilen kültürel üretim eylemlerinin ve sonuçlarının etik meselesi çerçevesinde ele alınması gerekliliği öne çıkan bir gerçekliktir. O halde, dijital deneyimler çerçevesinde benimsenen yeni medya etiğine yönelik kavrayış hangi ilkelere dayanmaktadır? Bu bağlamda, dijital içeriklerin dolaşımında ortaya çıkan sorunsallar nelerdir? Bu süreçte, sorumlu taraflar kimlerden oluşmaktadır ve sunulan çözüm önerileri nelerdir?

Kültürel üretim alanı olarak deneyimlenen dijital ağlarda, kullanıcı bir yandan ifade özgürlüğü ve bilgiye erişim hakkını kullanabilmekte, diğer yandan ise mahremiyetin ve özel hayatın ihlali gibi etik sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Başka bir deyişle, yeni medya ortamları ve uygulamaları, bir yanıyla kullanıcıya sınırsız bilgiye ulaşma özgürlüğü tanıyıp, kullanıcıların kendi düşüncelerini bu gibi ortamlarda diğer kullanıcılara ulaştırmalarına fırsat tanırken, diğer yanıyla aynı özelliklerin etkisiyle ırkçı ve nefret öğesi barındıran içeriklerin dolaşımında rol oynayabilmektedir.

Hal Niedzvieck (2010) yeni medya ve iletişim araçlarının, bireyin toplumsal ve kültürel alglarını dönüştürdüğünü ve yeniden ürettiğini dile getirmektedir. Niedzvieck'e göre, "insan yaşamının dijitalleşmesi ve elektronik ortamlara kayması sonucunda gelişen dikizleme kültürü, içinde hem ultra bireyselciliği hem de kapitalizmin tohumlarını ve en önemlisi de yitirilmiş topluluk duygusuna duyulan özlemi içinde barındırmaktadır" (2010: 244). Bununla birlikte, yazar, "bireyin, başkalarıyla iletişim kurmak için kişisel bilgilerini sosyal paylaşım platformlarında abartılı bir şekilde paylaşıyor olması sonucunda, internet ağlarının özel alan ve kamusal alan arasındaki sınırlara geçirgen bir nitelik kazandırdığını" sözlerine eklemektedir (2010: 245).

Yeni medya etiği, "yeni medya ağlarında ortaya çıkan etik sorunlar ve bu sorunlara yönelik farkındalık olarak anlam kazanmaktadır" (Binark ve Bayraktutan, 2013: 25). Yeni medya etiği alanı, "kitle iletişim araçlarının işleyişi, daha özelde ise kitle iletişim araçları yoluyla yayılan enformasyonla ilgili olarak ortaya çıkan sorunlu durumlar hakkında sistematik bir düşünce biçimi sunmaktadır" (Binark ve Bayraktutan, 2013: 26). Yeni medya olgusu etik meselelerden ayrı ele alınamayacağı gibi, "iletişim ağlarının yönetim konusu, teknolojinin tasarlanacağı biçimden, bu teknolojiyi kimlerin nasıl ve ne kadar kullanacağının belirlenmesine kadar değişen durumlarda kararlar alınmasını ve etik seçimler yapılmasını içermektedir"(Uzun, 2013: 8).

Yeni medya ağlarında deneyimlenen etik sorunlar çeşitlilik göstermektedir. Yeni medya içeriklerinin dolaşımını ve üreten tüketici konumundaki eyleyicilerin bu yöndeki üretim pratiklerini tehdit eden koşulları gündeme taşımak oldukça önemlidir. Bu çerçevede, "özel yaşamın gizliliğinin ihlal edilmesi,

telif ve patent haklarının çiğnenmesi, içeriğin asıl kaynağının gösterilmemesi, üretilen içeriklerin olgunlaşmadan ve doğruluğunun teyit edilmeden yayılması, içeriğe yönelik yanlış ve yanıltıcı başlıklandırma ve etiketleme yapılması, veri madenciliğinin ve dijital gözetiminin yaygınlaşması ve kişisel verilerin güvenliğinin sağlanmaması" gibi etik sorunsallar yeni medya temelli üretim ağlarında öne çıkmaktadır (Binark ve Bayraktutan, 2013: 38-39).

Yeni medya içeriklerinin dolaşımını tehdit eden etik sorunların kültürel ve ekonomik nedenleri bulunmaktadır. Ekonomik nedenler çerçevesinde, "internet ağının egemen güçler tarafından ticari ve kapitalist bir araç olarak kullanılması" örnek olarak verilmektedir (Binark ve Bayraktutan, 2013: 116). Bununla birlikte, yeni medya ortamlarında, "kullanıcının kişisel haklarını koruma ve kullanma konusundaki bilinç eksikliği" ortaya çıkan kültürel nedenlere işaret etmektedir (Binark ve Bayraktutan, 2013: 120). Bu nedenle yeni medya uygulamalarında yaşanan etik sorunlara yönelik ne tür müdahalelerin, kimler tarafından yapılacağına ilişkin tartışmalar giderek önem kazanmaktadır.

Yeni medya etiği konusuyla ilgili bütün tarafların dahil olacağı "ortak iletişim etiği" yaklaşımı öne çıkmaktadır (Binark ve Bayraktutan, 2013: 157). Bir başka deyişle, bütün aktörlerin –devlet kurumlarının, yayınevlerinin, hukukçuların, sivil toplum örgütlerinin- müdahalelerinin alanın içinde tutulmasıyla birlikte etik anlamda sorumluluğun çok katmanlı ve çok aktörlü olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu noktada, "açık etik yapma" pratiğinin önemini vurgulamak yerinde olacaktır. Aynı zamanda, "herkesi kapsayan, toplulukla birlikte yaşama konusuna vurgu yapan bir bakış açısının, yeni medya ortamları üzerine geliştirilecek olan etik yaklaşımda etkili olması kaçınılmaz bir gerekliliktir" (Binark ve Bayraktutan, 2013: 158).

Bireysel üretimin anlam kazandığı yeni medya ağlarında, bireyin özdenetimsel pratikler geliştirmesi etik sorunlar karşısında çözüm sunabilmektedir. Bu bağlamda, "bireyin güçlendirilmesi, yeni medya ortamında karşılaştığı etik sorunların çözümünde etkili olabilmesi için çeşitli bilgi ve becerilerle donatılmış olması gerekmektedir" (Binark ve Bayraktutan, 2013: 150). Bireye bu doğrultuda kazandırılacak olan bilgiler, beceriler ve yetiler, "eleştirel yeni medya okuryazarlığı" kavramı etrafında etrafında şu şekilde tanımlanmaktadır (Binark ve Bayraktutan, 2013: 156):

> *"Yeni medya okuryazarı olan birey kamusal, sivil ve siyasal alanlarda bireysel ve kolektif olarak fikirlerini daha iyi bir şekilde açıklayabilir, pazar yönelimli ekonomide kendinin salt tüketici olarak konumlandırılmasını önleyecek şekilde enformasyonu kullanabilir ve nitelikli enformasyon kaynaklarına ulaşabilir, yeni medya ortamlarında etik ihlallerde bulunmaz ve etik ilkelere uygun davranabilir. Bir başka deyişle, yeni medya okuryazarı olan bireyin internette risk yaratabilecek çeşitli niteliksiz ve/veya sakıncalı içeriklere erişim konusunda bir çeşit farkındalıkla donanmış olması ve bu içeriklere erişmemesi, aracın ve ortamın iletişim sürecindeki dolayımlayıcı niteliğinin farkında olması beklenebilir."*

Yeni medya okuryazarlığı, kullanıcıya yeni medya ortamlarını deneyimlerken karşılaşacağı sorunlar karşısında benimseyeceği etik tutuma ilişkin yol haritası çizmektedir. Buradaki amaç, "bu doğrultuda ortaya çıkacak etik sorunları en aza indirgeyerek, bu türden web 2.0 temelli iletişim ortamlarında, bireyin güçlenmesini sağlamak ve en önemlisi de, çeşitli sorunlar karşısında bireyin özdenetime dayalı etik muhakeme becerisini kazanmasını hedeflenmektedir" (Binark ve Bayraktuan, 2013: 158). Yeni medya okuryazarlığı, bireyin deneyimlediği ortama ilişkin farkındalık ve bilinçli üretim ve tüketim becerisi geliştirmesine destek olmaktadır. Aslına bakılırsa, "yeni medya okuryazarlığı bireyin çevrimiçi olanaklardan yararlanmasını, çevrimiçi risklere karşı da donanımlı olmasını sağlarken, çevrimiçi olanaklardan da en etkin şekilde yararlamasının yolunu açmaktadır" (Binark ve Bayraktutan, 2013: 153) Bu çerçevede, "etik eğitiminin, yaşamboyu eğitim sürecinin bir parçası olması gerektiği ve eğitimde bu

yönde bir açılımın demokratik değerlerin içselleştirilmesine yönelik kanallar açacağı" gerçeği de göz önünde tutulması gereken bir husustur (Binark ve Bayraktutan, 2013: 149).

2.2. Yeni medya ağlarında yeniden yapılanan çeviri etiği[6]

Dijital açılımla birlikte ağlarda yapılanan yeni iletişim pratikleri, çeviri pratiğini ve çevirmen kimliğini sosyal medya ortamlarında yeniden inşa etmektedir. Bu çerçevede, çeviri alandaki teknolojik dönüşümün toplumsal sonuçlarını görünür kılan, "katılımcı, paylaşımcı çeviri 2.0 hareketleri, kullanıcı türevli çeviri içerikleri, fan, gönüllü, angaje, pro-am çevirmen kimlikleri" (O'Hagan, 2011, 2016; Dolmaya, 2012), "adhokratik çeviri toplulukları" (Pérez-González, 2010; Pym, 2014) ile "demokratik değer yaratma hareketi olarak çeviri" (Demirel ve Görgüler, 2015, 2020) gibi kavramlar ve yaklaşımlar önem kazanmaktadır. Çeviriyi yeniden üreten algoritmalar sonucunda, çok yönlü çevirmen pratiklerinden ve çok kimlikli çevirmen profillerinden bahsetmek mümkündür. Bu çerçevede, yeni medya ağlarında yeniden yapılanan çeviri etiği, *çevirmenlik mesleği*, *çeviri ürünün kalitesi* ve *çeviri alanının bilimsel itibarı* gibi değişkenler etrafında tartışılmaktadır.

Çeviri alanındaki dijital açılımın etik sonuçlarını değerlendiren Alberto Fernández Costales, "dijital çeviri topluluklarına yönelik yargısız infaz uygulamak yerine, bu yeni oluşumları ve ilgili aktörleri içine alacak saha çalışmalarının gerçekleştirilmesinin, onların yarattıkları fırsatları ve tehditleri kavramak açısından eleştirel bir çerçeve sunacağını" belirtmektedir (2012: 18). Bu doğrultuda geliştirilecek olan yaklaşımlar, "profesyonel, fan ve amatör çevirmenler arasında sinerji yaratılmasını desteklemekte ve dijital çeviri topluluklarının bilimsel bir platformda değerlendirilmesine imkan tanımaktadır" (Fernández-Costales, 2012: 19). Dijital çeviri topluluklarının, toplumsal alana yönelik iyileştirici etkilerini de gündeme taşıyan yazar, "katılımcı ve paylaşımcı çeviri pratiklerinin, güç ilişkilerinden doğan dillerarası olduğu kadar kültürlerarası uçurumu da en aza indirgediğinin" altını çizmektedir (2012: 20). Bu yönde gelişen çeviri pratikleri, "unutulan kullanıcılar ile birlikte unutulan dilleri ve bu yöndeki topluluk temelli kültürel üretim pratiklerini görünür kılmaktadır" (Fernández-Costales, 2012: 21). Örneğin, küresel düzlemde az konuşulan diller olarak tanımlanan dil ailelerine mensup toplulukların bilgiye serbest erişim konusunda karşılaştıkları engeller, bu doğrultuda gelişen topluluk odaklı çeviri pratikleriyle aşılmaktadır. Bilginin üretim ve dolaşım sürecinde, Ingilizcenin diğer diller üzerindeki hakimiyetinden doğan dilsel bariyerler, bilişim çağının öne çıkan "açık erişim" ilkesiyle yıkılmaktadır. Bu bağlamda, "bilgiye özgür erişim ve bilgiyi serbest kullanım hakkı yönünde gelişen fırsat eşitliği, çeviri etrafında şekillenen topluluk temelli üretim hareketleriyle yaratılmaktadır" (Fernández-Costales, 2012: 20). Çevirmenlik mesleğinin itibarı konusunu da gündeme taşıyan Fernández-Costales, "yirmi birinci yüzyılda, çevirmen kimliğine yönelik daha kapsamlı bir tanımın geliştirilmesi" gerektiğini ifade etmektedir (Fernández-Costales, 2012: 22). Ağlar üzerine kurulu heterojen çalışma alanı, çevirmenin üstlendiği toplumsal sorumluluk bilinci ile farklı deneyimler kazanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, "çevirmenin, çok yönlü mesleki kimliğinden ve gönüllüğe dayalı üretim pratiklerinden söz etmek, bu doğrultudaki mesleki etik tartışmaları yeni kavramlar odağında yeniden inşa etmektedir" (Fernández-Costales, 2012: 23).

Teknolojik gelişmelerin çeviri alanındaki etik yansımalarına odaklanan bir diğer araştırmacı Yves Gambier, "çevirmenin dillerarası ve medyalararası iletişimi sağlayan aracı" konumuna dikkat çekmektedir (2009: 5). Yazar, yeni medya ağlarında biçimlenen çoklu çevirmen kimliklerini ve çok yönlü çeviri pratiklerini etik kavramından hareketle yeniden sorgulamaktadır. Çünkü çevrimdışı çeviri hareketlerine yönelik benimsenen etik değerler, ağlarda şekillenen çeviri pratiklerini anlamlandırmakta

6 Aksi belirtilmediği takdirde çeviriler çalışmanın yazarı tarafından yapılmıştır.

yetersiz kalmaktadır. Etik anlamda katı kurallar ile yol alınamayacağını belirten araştırmacı, ister amatör olsun ister profesyonel, çevirmenin kendi üretim pratiklerine ilişkin"özdüşünümsel" anlayış geliştirmesi ve aynı zamanda "üst bir bakış" edinmesi, bu doğrultuda çevirmenin etik bir davranış biçimi sergilemesine yardımcı olmaktadır. Çevirmenin çalışma koşullarına eleştirel yaklaşması, karşılaşacağı fırsatlar ve riskli durumlar ile yüzleşmesi için çeviri sürecinin her aşamasında "eleştirel bir bakış açısı" geliştirmesi bu yönde çözüm sunabilmektedir (Gambier, 2009: 15).

Luis Pérez-González ve Şebnem Susam-Saraeva, "bilginin serbest dolaşımını sağlayan gönüllü çevirmenlerin, kültürlerarası diyalog ortamını güçlendirdiklerini, böylece farklı toplumlar tarafından bilginin erişilebilir ve ulaşılabilir kılınması için bireylerarası fırsat eşitliğini sağladıklarını" ifade etmektedirler (2012: 152). Araştırmacılar, gönüllü çeviri pratiklerinin görünürlük kazanması gerektiğini, kuram-uygulama ilişkiselliği üzerinden dile getirmektedirler (2012: 149):

> *"Günümüzde, profesyonel anlamda eğitim almayan çevirmenler durdurulamayan bir hızla, geniş bir çalışma alanında ve değişik biçimlerde çeviri yapmaktadırlar. Bu çalışmalar, profesyonel çeviri hareketlerinin basit birer alternatifleri değildir. Bunlar klasik çeviri hareketlerinden ayrışan yönleriyle, henüz çeviribilim alanı tarafından hakkettikleri ilgiyi göremeyen ancak incelenmeye değer farklı araştırma konulardır."*

Alandaki araştırmacıların, yeni çeviri pratiklerini kontrol altına alma ya da göz ardı etme alışkanlıkları ve bu yeni çevirmenleri "mesleki yeterlilikler" çerçevesinde yetersiz görmeleri ve ortaya çıkan ürüne yönelik sadece "kalite kontrol mekanizması" geliştirmeleri, alan içerisindeki ötekileştirmeye eğilimli, bilimsel değerlendirmeden uzak algının varlığına işaret etmektedir. Alan içerisindeki bütünlüğü, ve birlikteliği sekteye uğratan bu yöndeki anlayışlar kırıldığı takdirde, "çeviribilimciler, çevirmenlik mesleğinin, bilimsel ve toplumsal yönde gelişmesi ve görünürlük kazanması açısından bir adım daha atmış olacaklardır" (Pérez-González ve Susam-Saraeva, 2012: 158).

Amatör çevirmenler tarafından çevrilen içeriklerin etik sonuçlarını değerlendirmek üzere herhangi bir "ölçme değerlendirme" ölçütünün bulunmadığı Fernández-Costales (2011) tarafından da belirtilmektedir. Çeviribilim alanında, "çeviri ürünlerin kalitesi" söz konusu olduğunda, tartışmalar genellikle doğru ve/veya yanlış çeviri gibi kavramlar etrafında şekillenmektedir. Fan çevirilerine yönelik kalite odaklı değerlendirme sürecinin sonucunda, dil boyutunda ortaya çıkan hatalar sebebiyle ilgili içeriklere yakıştırılan "düşük kalite çeviri ürünler" etiketi, bu yönde sürdürülen geleneksel "eşdeğerlilik" tartışmalarını yeniden gündeme getirmektedir. Kullanıcı türevli çeviri hareketlerinde, örneğin, manga çizgi romanlarının Japoncadan Ingilizceye fanlar tarafından çevrimiçi uygulamalarda gerçekleştirilen çevirilerinde, kullanıcının beklentisi (dilbilgisi, imla vb. dilsel unsurların) "hatasız" bir içerik okumanın bir adım ötesindedir. Fan okur tarafından, kültürel öğelere ve Japon kültürüne özgü yansımalara ilişkin "yabancılığın korunduğu", kaynak yapıtın ruhunun yansıtıldığı çeviri içerikler talep edilmektedir. Bu koşullarda, fan temelli çeviri hareketlerinde, kalite yerine çeviri ürünlerin yüksek düzeyde "yayılım" ve "dolaşım" hızını yerine getirmeleri, fan okur tarafından tercih edilmektedir. Bu nedenle, araştırmacılar kadar profesyonel çevirmenlerden de, çeviri pratiğini yönlendiren yeni koşullara odaklanmaları ve üretilen içeriklerin "kalite" olgusu kapsamında değerlendirilmesi için "alımlama" çalışmalarına dayanan ölçütler belirlemeleri beklenmektedir (2011: 5).

Kullanıcı türevli çeviri hareketlerinin "hukuksal" boyutunu ele alan Minako O'Hagan (2009), anime, manga ve oyun gibi benzer içeriklere yönelik çevrimdışı piyasada satışa sunulan resmi çevirilerin hemen ardından, fan çevirmenlerin kendi ürettikleri içerikleri çevrimiçi ortamdan geri çekmelerinin bu yönde uygulanan cezai yaptırımları hafiflettiğini belirtmektedir. Kullanıcı türevli çeviri pratiklerine yönelik oluşan etik algının, "dijital korsanlık, telif haklarının ihlali ve dijital emek hırsızlığı" gibi kavramlara

odaklanması, internet ağının "gönüllü paylaşıma, katılıma ve işbirliğine" dayalı üretim felsefesiyle çelişmektedir. Profesyonel üretim pratiklerinin yerini alan "maddi olmayan emek" ve ileri düzeyde "alan bilgisi", fan çevirmenleri çevrimiçi kültürel üretim alanında "meşru" bir zemine taşımaktadır. Bu yöndeki hareketlerin bilimsel tartışmalara konu olması demek, çeviri alanında hem kuramsal hem de uygulamalı düzlemde "yapıcı" bakış açılarının ve "eleştirel" yaklaşımların yeniden üretilmesi anlamına gelmektedir. Çünkü bu yöndeki hareketlere ilişkin etik düzlemde yanıt bulmayı bekleyen sorular varlığını korumaktadır. Çevirmenlik mesleği sürdürülebilir niteliğini korumak için yeni dünya düzeniyle yüzleşmek durumundadır. Dışarıdan içeriye sızan yeni hava akımı sayesinde, mesleki anlamda çevirmen kendini yeniden yapılandırmaktadır. Aksi halde elektronik ağların başlattığı toplumsal dönüşüm sürecini göz ardı etmek, çevirmenin atıl çalışma koşulları içerisine gömülmesine ve bunun soncunda yok olup gitmesine neden olacaktır. Bu nedenle çevirmenin sağa sola sapmalar ile bakış açısını değiştirmesi sonucunda, bilmediğini değersiz kılma yönündeki davranış biçiminden sıyrılması, benliğinde yaşadığı, "profesyonel-amatör" çatışmasından doğan "gerilimi" dindirecektir. (2009: 115-116).

Görüldüğü üzere, fan, amatör ve profesyonel olmayan çevirmenlerin ürettiği pratikleri çevreleyen etik değerler, çeviri içeriklerin kalitesini, çevirmenin mesleki görünürlüğünü ve çeviri alanının itibarını konu alan değişkenler etrafında tartışılmaktadır.

3. Netnografik saha çözümlemesi: Tara-çevirmenler ve yeni medya etiği

Araştırma örneklemini oluşturan tara-çevirmenlere benimsedikleri çeviri etiği yaklaşımlarını betimlemek üzere yöneltilen soruların yanıtlarına geçmeden önce, ilgili tara-çevirmenlerin yer aldıkları topluluklara ve bu topluluklarda üstlendikleri görevlerine ilişkin bilgiler ile rumuzlarını ve avatarlarını içeren dijital kimliklerine yönelik veriler aşağıda yer almaktadır (bkz. Tablo 1):

Tara-Çeviri Topluluğu	**Rumuz**	**Avatar**	**Görev**	**Kod**
AnimeMangaTR	Bakayalo		Çevirmen ve redaktör	T.Ç. 1
	Defir80	-	Editör	T.Ç. 2
Soutensubs	IMC		Moderatör ve çevirmen	T.Ç. 3
Tortuga	NiTian ErXing		Editör ve çevirmen	T.Ç. 4
MangaFrame	Thiefpliskin		Çevirmen	T.Ç. 5

Tablo 1. Tara-çevirmenlere ilişkin bilgiler

3.1. Yeni medya etiğinin kavramsallaştırılması üzerine

İlk soru kapsamında, tara-çevirilerin üretim ve tüketim süreçlerine ilişkin tara-çevirmenlerin zihinlerinde oluşan etik kavrayış üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamda, ilgili tara-çevirmenler ürettikleri tara-çeviri içeriklerine yönelik geliştirdikleri etik yaklaşımlarını, "ekonomik çıkarın

gözetilmemesi", "açık erişim ilkesi", "kültürlerarası diyalog ağları" ile "çevrimiçi ve çevrimdışı üretim ilişkiselliği" gibi farklı vurgu noktaları odağında tanımlamaktadırlar. Bu çerçevede, 1 numaralı tara-çevirmen, tara-çeviri pratiğinin gönüllüğe dayalı bedelsiz olduğu gerçeğini şu şekilde dile getirmektedir:

> *"Internet ortamında manga çevirisi, editi yapan kişiler, telif hakkını ihlal ettiklerinden dolayı vicdan azabı çekmezler. Bu yalnızca Türkiye'de değil, dünyanın her yerinde böyledir […]. Onun dışındaki tüm siteler korsandır ama bunun adına korsan yayın denmez. Manga çeviri işi, niteliği itibariyle kamu hizmetine yakın bir türdür. Belli bir kitleye hitap eder, bedelsizdir, gönüllülük esastır […]."* (T.Ç. 1)

Bir diğer tara-çevirmen bu süreçte ekonomik çıkar gözetmediklerine vurgu yapmaktadır:

> *"[…] Biz bu işten bir kazanç sağlamadığımız için sadece sevenleri okusun istiyoruz."* (T.Ç. 2)

3 numaralı tara-çevirmen ise yanıtında telif hakları çerçevesinde açık erişim ilkesinin altını şu sözleriyle çizmektedir:

> *"Olabildiğince etiğe uygun hareket ediyoruz […]. Yapacağımız manga & anime raw olarak veya fansub sitelerinden izin alıp temin ediyoruz. Bu çeviriler için de böyle oluyor."* (T.Ç. 3)

4 numaralı tara-çevirmenin ifadesine gelindiğinde ise, tara-çeviri pratikleri etrafında örülen kültürlerarası diyalog ağlarının önemi üzerinde durulmaktadır:

> *"Kafama takılan bir konu değil, Türkçe basıldı da biz mi almadık? One Piece'in 9 cildi yayımlandı Türkiye'de, bende hepsi var. Bizim sayemizde tanıtımı yapılmış oluyor, bir nevi kültür ateşesi sayılırız."* (T.Ç. 4)

Bu soru kapsamında elde edilen son yanıt çerçevesinde, 5 numaralı tara-çevirmen, çevrimiçi ve çevrimdışı üretim sahaları arasındaki ilişkiselliğe dikkat çekmekte ve tara-çeviri pratiklerinin, çevrimdışı manga yayıncılığı üzerindeki itici gücünü gündeme taşımaktadır:

> *"Türkiye'de bu kısmi manga satışının başlamasının yegane sebebi bizim gibi gruplardır. Ve bu tüm dünya için geçerlidir, bu yeni pazara potansiyel müşteri katanlar bizler iken yakın gelecekte gelip bize birinin dur diyeceğini hiç zannetmiyorum".* (T.Ç. 5)

3.2. Etik sorunlar ve nedenleri üzerine

İkinci soru kapsamında, tara-çevirmenlerin tara-çeviri içeriklerini üretirken deneyimledikleri etik sorunsalların neler oldukları sorgulanmakta ve bunların önlenebilmesi için tara-çeviri topluluklarının uyguladıkları denetim mekanizmaları üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda, tara-çevirmenlerin tespit ettikleri etik sorunsallar ve bunlara yönelik çözüm önerileri aşağıda yer verilen farklı başlıklar altında değerlendirilmektedir[7].

- Kopyala yapıştır tarzı içerik paylaşımı

İlk aşamada, 1 numaralı tara-çevirmen kopyala yapıştır tarzı içerik paylaşımı sorunsalına aşağıda yer alan ifadesinde yer vermektedir (bkz. Şekil 2):

> *"[…] Hatta başkalarını da bizim işlerimizi kullanmaya elimizden geldiğince teşvik ediyoruz. Yeter ki bize bir selam göndermeyi ihmal etmesinler […]."* (T.Ç. 1)

[7] Gerek görüldüğü takdirde, ilgili tara-çevirmenlerin ürettikleri söylemler yer aldıkları tara-çeviri topluluklarındaki görsel içeriklerle desteklenmektedir.



Şekil 2. *AnimeManga* Topluluğu (www.animemanga.tr)

Devam edildiğinde, 2 numaralı tara-çevirmen, tara-çeviri topluluğu ile tara-çevirmene ve tara-editöre ilişkin dijital kimlik bilgilerinin görünür olması gerektiğinin altını çizmektedir (bkz. Şekil 3):

> *[...]Çevirilerimizi paylaşmama gibi bir kaprisimiz yok. Tek istediğimiz paylaşılırken grubumuzun ve bizlerin isimlerini yazdığı sayfanın çıkarılmaması."* (T.Ç. 2)



Şekil 3. *Sensei No Bulge* başlıklı tara-çeviri içeriği (dış kapak) (http://www.animemangatr.com/forum/manga/Sensei)

- Tara-çeviri içeriğine ilişkin yanıltıcı etiketleme

Aynı soru ekseninde devam edildiğinde, 3 numaralı tara-çevirmen içeriğe ilişkin yanıltıcı etiketleme sorunsalını şu sözleriyle gündeme taşımaktadır (bkz. Şekil 4):

> *"[...] Bir başkasının yaptığını kendin yapmışsın gibi lanse etmeyi kınamak da bunlardan birisi. Bunu yapan gruplar yaptığı anlaşıldığı anda prestij ve takipçi kaybederler. Yalnız bize de soranlara dediğimiz gibi, bölümler içine koyduğumuz "credits" denen sayfalar kaldırılmadığı sürece bu bölümleri paylaşabilirsiniz. Hatta satmadığınız sürece yazıcıdan çıkartıp, okuyabilir, matbaada basabilirsiniz [...].* (T.Ç. 3)



Şekil 4. *One Piece* başlık tara-çeviri içeriğinin credits[8] sayfası

[8] Tara-çeviri içeriklerinin son sayfasında yer alan *credits* kavramı, Türkçede *emeği geçenler* ifadesiyle karşılanabilmektedir (söz konusu kavramın Türkçe çevirisi yazar tarafından önerilmektedir).

(http://manga.soutensubs.com/read/one_piece_extra/tr/0/1/page/1)

4 numaralı tara-çevirmen yanlış ve yanıltıcı etiketleme sonucunda yaratılan etik sorunsala şu sözleriyle değinmektedir: (bkz. Şekil 5):

> *"[...] Sadece ilk sayfada kimin çevirip düzenlediğini gösteren bir credits sayfamız var. Onun dışında serinin yazarı veya çizeri olmadığımız için serinin orijinaline zarar verecek her hangi yazı, logo gibi şeyler basmıyoruz. Ve bu logo basan gruplara karşıyım. Serinin yazarı değilsin çizeri değilsin yayıncısı değilsin ne haddine sadece Türkçeye kazandırdığın bir serinin orijinalini bozuyorsun?"* (T.Ç. 4)



Şekil 5. *Berserk* başlıklı tara-çeviri içeriği (ön ve arka kapak)

(http://tortuga-ceviri.blogspot.com.tr/p/berserk.html)

- Çevrimiçi telif haklarının ihlali

İçeriğe yönelik telif haklarının ihlali sonucunda başka bir kişinin emeği ile kazanç sağlanması sorununu dile getiren 5 numaralı tara-çevirmenin, bu konuya yönelik dikkat çekici saptaması şu şekildedir (bkz. Şekil 6):

> *"[...] Hazırladığımız bölümlerin başka sitelerde paylaşılıp emeğimiz üzerinden para kazanılmasından rahatsızım, emeği harcayan bizken insanların emektar yerine emek hırsızlarına bağış yapması saçmalığın daniskası. Bizim çevirdiğimiz anlaşılsın diye kapak ve bitiş sayfalarına sitenin adını yazıyorum; fakat sanırım herkesin dikkatini çekmiyor ki bu kanaatin benden oluşmasının sebebi de bize minnet edilecek yerde bu emek hırsızlarına şükran sunulmasıdır."* (T.Ç. 5)



Şekil 6. *Mangaframe* topluluğu

(http://oku.mangaframe.com/read/arslann_kahramanlk_)

Araştırma örneklemini oluşturan tara-çevirmenler, yukarıda sözü edilen tara-çevirilerin üretim, dolaşım ve tüketim süreçlerini çevreleyen etik sorunsalları gündeme taşıdıktan sonra, ilgili tara-çevirmenler bunların temelinde yatan koşullara yanıtlarında değinmektedirler. Bu çerçevede, tara-çevirmenlere göre çevrimiçi iletişim ağının yeniliği, bu ortamlara ilişkin alternatif hukuksal düzenlemelerdeki boşluklar ve bu gibi dijital uygulamalara yönelik kullanıcıyı bilinçlendirecek eğitici yöntemlerin süreklilik kazanmaması, bu yöndeki etik sorunsalları tetikleyen koşullardır. Bu soru kapsamında, tara-çevirmenlerin ifadelerinde öne çıkan vurgu noktaları şu şekildedir:

- Hukuki nedenler

Yeni medyadaki etik sorunların kökeninde yer alan hukuksal düzenlemelerdeki boşluklara ilişkin 1 numaralı tara-çevirmenin değerlendirmesi şu şekildedir:

> *"[...] Türkçede manga yayımı daha yeni başladı, henüz mangaların İnternet üzerinde Türkçe yayımlarıyla ilgilenen avukat falan da yoktur herhalde [...]".* (T.Ç. 1)

Aynı doğrultuda devam edildiğinde, yeni medya temelli içerikleri koruma altına alan telif ve patent hakları kanunlarının geliştirilmesi konusuna dikkat çeken 2 numaralı tara-çevirmenin ifadesi aşağıdaki gibidir:

> *"[...] Eğer o kadar istiyorlarsa bu tür şeylerin telif hakkına uygun olarak yapılmasını sağlasınlar. Bizim gibi çeviren arkadaşlar iş imkanı sağlasınlar ki biz de temiz temiz herkesten önce çevirip editleyip verelim."* (T.Ç. 2)

Hukuksal düzlemdeki boşluklara odaklanan 3 numaralı tara-çevirmenin bu yöndeki tespiti şu sözlerle ifade etmektedir:

> *"[...] Bu konuyla ilgili hukuksal bir düzenleme yok ki! O yüzden biraz mecburi olarak korsan yapıyoruz bu işi."* (T.Ç. 3)

- Kültürel nedenler

Tara-çevirmenler tarafından tartışılan bir diğer önemli sorun kaynağı, yeni medya ortamlarında kullanıcıların kişisel haklarına yönelik koruma ve kullanma konusundaki bilinç eksikliği kavramıyla açıklanabilmektedir. Bu çerçevede, 1 numaralı tara-çevirmenin yanıtındaki vurgu noktaları şunlardır:

> *"[...] Genel olarak her ne kadar internet birinin bir şeyi çok rahat bir şekilde kopyalamasına olanak sağlasa da, manga ortamında yazısız bazı kurallar var. Tabi bu kuralları bilen kaç kişi var! Düşünmeden kullanıyoruz içerikleri..."* (T.Ç. 4)

Yeni medya temelli iletişim ağlarına yönelik bireyin farkındalık düzeyinin henüz gelişmediğini sözlerine ekleyen 5 numaralı tara-çevirmenin bu yöndeki düşünceleri şu şekildedir:

> *"[...] Bence bizim toplumumuzda sorun dijital ortamı kullanmayı bilmemizden kaynaklanıyor. İnsanlarımızın eğitilmesi lazım. Sadece Türkiye'nin her köşesine internet kabloları döşemek, erişim sağlamak yeterli değil."* (T.Ç. 5)

3.3. Çözüm önerileri üzerine

Yeni medyadaki etik sorunsalların kökenlerine ilişkin değerlendirmelerin ardından, bu yönde gelişen etik tehditler karşısında ne tür müdahalelerin kim ve kimler tarafından yapılacağına ilişkin tartışmayla devam edilmektedir. 5 numaralı tara-çevirmen bu soruya cevap vermemiştir. Tara-çevirmenlerin, bu

doğrultuda paylaştıkları görüşlerinde, "özdenetim", "eleştirel yeni medya okuryazarlığı" ve "ortak iletişim etiği" gibi odak noktaları öne çıkmaktadır.

Aşağıdaki ifadesinde, 1 numaralı tara-çevirmen bu süreçte özdenetim becerisi ile etik sorumluluk geliştirme pratiğine ve aynı zamanda muhakeme yetisinin gelişmesine dikkat çekmektedir:

> *"[...] X mangasını haklarını elinde bulunduran firma yarın bizimle iletişim kurup çevirilerimizi kaldırmamızı isterse kaldırırız. Ama o güne kadar elimizden geldiğince çeviri yapıp sevenlerinin okumasını sağlamak istiyoruz [...]."* (T.Ç. 1)

Özdenetimsel kavrayışın önemini ortaya koyan bir diğer tara-çevirmenin bu doğrultudaki tespiti aşağıdaki gibidir:

> *"[...] İstesem internet üzerinden çevirip satışları etkileyebilirdim., ama böyle şeylere ihtiyaç duymam, hem de ayıp denen bir şey var."* (T.Ç. 2)

Kullanıcıyı bilinçlendirecek yöntemler geliştirilmesi gerektiğine ilişkin söylemiyle öne çıkan 3 numaralı tara-çevirmen, bireyin eleştirel yeni medya okuryazarlığı yetisiyle donatılmasının altı çizmektedir:

> *"[...] Kullanıcıya farkındalık kazandırmak bu sorunları bir nebze çözebilir. İnternet okurunun mesela fan topluluklarından talep etmesi gerekiyor. Yani şöyle demek istiyorum, ben internetten manganın çevirisini okurken ilk sayfada orijinal manganın hangisi olduğunu görmek istiyorum. Böyle bir bilincin gelişmesi önemli olan. Eğtim, eğitim, eğitim... Tabi bir de vicdan sahibi olunmalı."* (T.Ç. 3)

Yeni medyadaki etik sorunlara ilişkin sorumlu tarafları tespit eden ve çözüm önerileri sunan 4 numaralı tara-çevirmen söyleminde, yeni medya ortamlarına ilişkin tüm tarafların katılımıyla geliştirilmesi gereken ortak iletişime dayalı etik yaklaşımın önemi üzerinde durmaktadır:

> *"[...] Ayrıca biz çok isteriz yaptığımız işin daha fazla ses getirmesini. Hukuki düzenlemeler bizi korkutmaz. Tam aksine yayınevleri, devlet kurumları, avukatlar bu işi bilen herkesle ortak çalışmalar yapmaya hazırız. Sonuçta ortada bir emek var. Kimse zarar görsün istemeyiz."* (T.Ç. 4)

Görüldüğü üzere, ilgili tara-çevirmenlerin, tara-çeviri pratikleri ile yeni medya etiği arasındaki ilişkiselliği sorguladıkları yanıtlarında, kavramsal ve yöntemsel anlamda çeviri etiğine yönelik yeni sorgulamaların ve yeni düşünce biçimlerinin üretildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

4. Sonuç

Japon ruhuyla Batı tekniğinin etkileşimi sonucunda gelişen ve Japonya'nın yumuşak gücünü temsil eden Japon çizgi roman sanatı manga, küreselleşme hareketiyle birlikte dijital ağlarda yeniden üretilmektedir. Sanal deneyimler etrafında inşa edilen tara-çeviri pratikleri ve tara-çevirmen kimlikleri dikkat çekici niteliktedir. İlgili araştırma kapsamında, söz konusu tara-çevirmenlerin çeviri etiğine ilişkin yapı ve süreçleri nasıl deneyimledikleri ve onlarla nasıl bir çeviri etiği hareketi inşa ettikleri üzerine netnografik bir çözümleme gerçekleştirilmiştir.

Tara-çevirmenler, tara-çeviri içeriklerinin dolaşımını yönlendiren koşullara yönelik ortaya çıkan etik sorunların kökenini, alanının yeniliğinden kaynaklanan *kullanıcı temelli bilinç eksikliğiyle* ilişkilendirmişlerdir. Üreten tüketici konumundaki kullanıcının, yeni medya temelli üretim pratikleri bağlamında sahip olduğu yetki ve sorumluluk alanlarına yönelik bilinç eksikliği, ilgili tara-çevirmenler tarafından her defasında vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, tara-çevirmenler hukuksal düzlemde bu

süreçleri düzenleyen *alternatif yasalara* ihtiyaç duyulduğunu görüşlerinde bildirmişlerdir. Tara-çevirmenlerin bu yöndeki tespitleri, yeni medya etiği kapsamında deneyimlenen sorunsalları, bunlara kimler tarafından, hangi yöntemlerle müdahale edileceğine dair tartışmaları da gündeme taşımıştır. Bu bağlamda, bireyin, *özdenetime* dayalı etik sorumluluk ve muhakeme yetisinin geliştirilmesi ile *eleştirel yeni medya okuryazarlığına* ilişkin çeşitli bilgi ve becerilerle donatılması, saha çalışmasından elde edilen diğer sonuçlar arasındadır. Bu noktada, tara-çevirmenlerin dikkat çektikleri bir diğer unsur ise tara-çeviri hareketlerinde yaşanan etik sorunlar karşısında, bu süreci deneyimleyen tüm aktörlerim görüşlerine başvurularak *ortak çözüm* mekanizmalarının üretilmesinin gerekliliğidir. Bir başka deyişle, tara-çevirmenler etik anlamda sorumluluğun çok katmanlı ve çok aktörlü olduğu gerçeğine vurgu yapmışlardır. Tara-çeviri içeriklerinin *gönüllülük*, *açık erişim hakkı* ve *kültürlerarası diyaloğun desteklenmesi* gibi üretim ve tüketim koşullarıyla çerçevelendirilmesi, tara-çevirmenlerin bu doğrultuda benimsedikleri etik duruşlarını açıklamaktadır.

Dijital ortamda yükselen tara-çeviri hareketleri, çeviri etiği kapsamında yeni sorgulama biçimlerini ve yeni kavramsallaştırmaları, en önemlisi de çevrimiçi sahanın sesini, çevrimdışına taşıyan yeni yaklaşımları gündeme taşımaktadır. Söz konusu olan tara-çeviri hareketlerinin etik sonuçlarını açıklamak için, yeni medyadaki üretim ve tüketim koşulları göz önünde bulundurularak varolan çeviri etiği kuramlarının ve yaklaşımlarının yeniden yapılandırılması gündeme gelmektedir Bu süreçte, amatör ve profesyonel çevirmeni karşı karşıya getirecek kutuplaştırıcı, ayrıştırıcı yaklaşımlardan kaçınılması, gönüllü, amatör ve fan çevirmenlerin görünürlük kazandığı ve seslerinin duyulduğu ya da başka bir deyişle söz konusu çevirmenlerin pasifleştirilmediği ve demokratik bir şekilde alana katılma cesaretlerinin ve motivasyonlarının desteklendiği bilimsel üretim platformlarının inşa edilmesi oldukça önemlidir. İlgili tara-çeviri pratikleri odağında yapılan netnografik çözümleme sonucunda, algoritmaların ve sanal deneyimlerin çeviri etiğini yeniden inşa ettiğine tanık olunmaktadır.

Katılımcı ve paylaşımcı bir çeviri etiği anlayışını benimseyen tara-çevirmenlerin etik sorunlar karşısında kısıtlayıcı, sınırlandırıcı, baskıcı yasalara başvurmak yerine, ilgili aktörlerin üretim pratiklerinde ve performans sergileme biçimlerinde, yeni medya etiği bilincinin yerleştirilmesine yönelik girişimlerde bulunmaları, araştırmanın dikkat çekici sonuçları arasında yer almaktadır. Yeni medya ağlarının siber suçları ve gözetimi artırma gibi içerisinde barındırdığı tehditler karşısında moral panik yaratmak yerine yeni medya ortamlarında çevirmenin hak ve özgürlüklerinin bilinmesine ve mahremiyetinin korunmasına ilişkin hukuksal düzenlemelere ve yasalara rehberlik edecek etik ilkelerin geliştirilmesi, tara-çevirmenler tarafından her defasında vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, *ortak iletişim etiği*, *açık etik yapma*, *özdenetimsel anlayış*, *yeni medya okuryazarlığı* ve *etik muhakeme becerisi* gibi yeni medya etiğine ilişkin kavramlar etrafında üretilen tara-çeviri pratikleri ve tara-çevirmen kimlikleri, çevrimdışı çeviri dünyasındaki etik yaklaşımların ve kuramların nasıl yeniden inşa edilebileceğine dair bir nebze de olsa katkı sunmaktadır.

Kaynakça

Aydın, B. (2007). Manga: Çizgi Roman Meraklıları İçin Bir Giriş. *Sanat Dünyamız*, 105, 9-29.

Binark, M. (2014). *Yeni Medya Çalışmalarında Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. İstanbul: Schola Ayrıntı.

Binark, M. ve Bayraktutan, G. (2013). *Ayın Karanlık Yüzü: Yeni Medya ve Etik*. İstanbul: Kalkedon.

Bouissou, J. M. (2006). Japan's Growing Cultural Power: Manga in France. Berndt J., Richter S. (Ed.),

Reading Manga: Local and Global Perceptions of Japanese Comics içinde (s. 149-165). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Fernández-Costales, A. (2011). Translation 2.0: Facing the Challenges of the Global Era. *Proceedings from Tralogy*, 1-12.

Fernández-Costales, A. (2012). Collaborative Translation Revisited: Exploring the Rationale and the Motivation for Volunteer Translation. *Forum*, 10(1), 115-142.

Demirel Bogenç, E., Görgüler Z. (2015). Pratique réflexive sur la traduction collaborative en ligne en Turquie. 100% User-made translation. *Revue Parallèles, 27*, 137-148.

Demirel Bogenç, E., Görgüler, Z. (2019). Traduction dans les réseaux sociaux. Nouvelles pratiques traductives en Turquie. *Des mots aux actes, (8)*, 271-288.

Dolmaya, M. J. (2012). Analyzing the crowdsourcing model and its impact on public perceptions of translation. *The Translator,* 18(2), 167-191.

Gambier, Y. (2009). Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. *European Master's in Translation-EMT*, 1, 1-7.

Görgüler, Z. (2016). "Yeni Toplumsallıklar Etrafında Yükselen Çeviri Pratikleri: Türkiye'de Tara-Çeviri (Manga) İçeriklerinin Dolaşımı ve Netnografik Çözümlemeler", Doktora Tezi (Yayımlanmamış), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gravett, P. (2008). *Manga Japon Çizgi Romanının Tarihi.* Çev: Rüstem Baksoy. İstanbul: Plan B.

Kozinets, V. R. (2006). Click to Connect: Netnography and Tribal Advertising. *Journal of Advertising Research*, 46(3), 279-288.

Niedzvieck, H. (2010). *Dikizleme Kültürü.* Çev. Gökçe Gündüç. İstanbul: Ayrıntı.

O'Hagan, M. (2009). Evolution of User-Generated Translation: Fansubs, Translation Hacking and Crowdsourcing. *Journal of Internalization and Localisation* 1(1), 94-121.

O'Hagan, M. (2011). Introduction : Community translation: Translation as a social activity and its possible consequences in the advent of Web 2.0 and beyond. *Linguistica Antwerpensia*, 10, 11- 2

O'Hagan, M. (2016). Massively Open Translation: Unpacking the Relationship Between Technology and Translation in the 21st Century. *International Journal of Communication,* 10, 929-946.

Pérez-González, L. (2010). Ad-hocracies of translation activism in the blogosphere: A genealogical case study. Mona Baker, Maeve Olohan, Maria Calzade Pérez (Ed.), *Text and Context: Essays on Translation and Interpreting in Honour of Ian Mason* içinde (s. 259-287). Manchester: St Jerome.

Pérez-González, L., Susam-Saraeva Ş. (2012). Non-professionals translating and interpreting: Participatory and engaged perspectives. *The Translator* 18(2), 149-165.

Pym, A. (2014). Translator associations-from gatekeepers to communities. *Target* 26(3), 466-491.

Rampant, J. (2010). The Manga Polysystem: What Fans Want, Fans Get. Manga. Toni Johnson-Wood (Ed.), *An Anthology of Global and Cultural Perspectives* içinde (s. 221-232). London: Continuum.

Uzun, R. (2013). *Ayın Karanlık Yüzü: Yeni Medya ve Etik* içinde (arka kapak), Mutlu Binark ve Güneş Bayraktutan (Ed.). İstanbul: Kalkedon.

Çevrimiçi kaynaklar

http://animemangatr.com [Erişim tarihi: Şubat 2016]

http://mangaframe.com [Erişim tarihi: Şubat 2016]

http://manga.soutensubs.com [Erişim tarihi: Şubat 2016]

http://tortuga-ceviri.blogspot.com.tr [Erişim tarihi: Şubat 2016]

77- Türkiye'deki çeviri konulu tezler üzerine tematik bir inceleme (1985-2020)[1]

Dilek ÇALIŞKAN[2]

Erdoğan KARTAL[3]

APA: Çalışkan, D.; Kartal, E. (2021). Türkiye'deki çeviri konulu tezler üzerine tematik bir inceleme (1985-2020). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1214-1257. DOI: 10.29000/rumelide.1032583.

Öz

Bu çalışmada, 1985-2020 yılları arasında Türkiye'de gerçekleştirilen çeviri konulu lisansüstü tezlerin tematik bir incelemesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmanın derlem (korpus)'ini oluşturmak için *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi* veri tabanında arşivlenen lisansüstü tezlere arayüzdeki *Gelişmiş Tarama* seçeneğinden herhangi bir filtreleme yapmaksızın *Çeviri* anahtar kelimesiyle ulaşılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 656'sı yüksek lisans, 157'si doktora ve 1'i sanatta yeterlilik olmak üzere toplamda 814 teze ulaşılarak araştırmanın derlemi oluşturulmuştur. Ardından tezler doküman incelemesi tekniğiyle araştırma konularına (temalarına) ve anahtar kelimelerine göre sınıflandırılarak nicel bir çözümleme yapılmıştır. Çözümlemeler neticesinde tezlerin, araştırma konusu (teması) bakımından ağırlıklı olarak çeviri kitap, metin ya da karşılaştırmalı çeviri çalışmaları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca sayıca az olmakla birlikte disiplinlerarası çeviri incelemeleri üzerine de tezler yapıldığı ve bu tezlerin de temaları bakımından çeşitlilik gösterdiği gözlenmektedir. Diğer yandan, teorik çeviri incelemeleri bağlamında çok az sayıda tezin yazıldığı dikkat çekerken, sözlü çeviri çalışmalarına değin tezlerin ise yok denecek kadar az olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Çeviri, çeviri bölümleri, lisansüstü tezler, tematik inceleme, Türkiye

A thematic analysis of theses and dissertations on translation in Turkey (1985-2020)

Abstract

This study seeks to offer a thematic analysis of the theses and dissertations on translation in Turkey between 1985-2020. Thus, to form the corpus under this study, a search is performed on the theses and dissertations listed in the database of the *Council of Higher Education National Thesis Center* (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp) under the keyword of *Translation* with the option of *Advanced Search* and without any filtering. The resulting corpus consists of a total of 814 studies, including 656 master's degree theses and 157 PhD dissertations and 1 masters of arts thesis. A quantitative analysis was then performed to classify these studies by their research subject (theme) and keywords through document review. The analyses show that the predominant research subject

[1] Bu çalışma, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda 2021 yılı Haziran ayında savunulan *Türkiye'deki çeviri konulu lisansüstü tezler üzerine bibliyometrik ve tematik bir inceleme (1985-2020)* başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Doktora, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Ankara, Türkiye), dilekcaliskan17@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0757-3018 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032583]

[3] Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (Bursa, Türkiye), ekartal@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9836-5221

(theme) of these theses and dissertations is translation book, text or comparative translation studies. Further, despite few in number, certain studies focus on interdisciplinary translation analyses with varied themes. On the other hand, although very few studies that present theoretical translation analyses are available, there are hardly any study on interpreting studies.

Keywords: Translation, translation departments, postgraduate theses and dissertations, thematic analysis, Turkey

Giriş

Sosyal bir varlık olarak tanımlanan insanoğlu, yaşamını sürdürmek için diğer insanlarla iletişim içerisinde bulunmak durumundadır. Öyle ki diğer canlıların aksine insanoğlu dünyaya gözlerini tam bir cehalet içerisinde açar ve sürekli bir şeyler öğrenmek için çaba harcar. Zira "eksiktir" her anlamda ve dolayısıyla buna da ihtiyacı vardır. İşte bu öğrenme ihtiyacı, diğer bir ifadeyle içerisinde barındırdığı keşfetme merakı insandaki ilk çeviri eylemlerinin de temellerini oluşturur. Öyle ki Yazıcı (2005, s. 30)'nın da ifade ettiği gibi çevirinin de Antik Çağ'da doğadaki nesnelerin sese, resme ve dansa dönüşmesi şeklinde başladığı varsayılmaktadır. Eruz (2010, s. 33) göre ise yapılan tarihi araştırmalar, çeviri etkinliklerinin ilk olarak M.Ö. 4000'li yıllarda Mezopotamya'da gerçekleştirildiğini göstermektedir. Benzer şekilde yine Eruz (1999, s. 13)'un vurguladığı gibi bilinen ilk çeviri etkinlikleri Tevrat'ta ve Kur'an'da adı geçen, Tanrı'ya ulaşmak amacıyla inşa edilen yedi katlı *Babil Kulesi* efsanesine dayanmaktadır. Öyle ki günümüzde *Babil Kulesi* çevirinin evrensel simgesi olarak da kabul görmektedir. Yazılı çevirinin ilk örneklerine rastlandığı varsayılan bu zaman dilimi göz önünde bulundurulduğunda sözlü çevirinin başlangıcının daha eskilere dayandığı rahatlıkla söylenebilir. Yazıcı (2010, s. 29)'ya göre Pitagoras, Thales ve Platon gibi Antik Çağ'ın ünlü düşünürlerinin Mısır'a giderek hayatlarının bir dönemini burada geçirdiği ve bu yolla da gizemini hala koruyan yazı, sayı, astronomi, geometri, aritmetik gibi birçok bilgi ve erdemi Antik Yunan'a aktardıkları söylenmektedir. Kökleri Antik Çağ'a uzanan çeviri eyleminin günümüzdeki bilimselleşme sürecine ulaşması her ne kadar yeni bir durum gibi görünse de ülkemizde temellerinin Cumhuriyet döneminde yapılan çalışmalara dayandığı söylenebilir (Kurultay, 1999, s. 14).

Bununla birlikte, çevirinin geçmiş yıllarda sadece bir uygulama işi (alanı) olarak görülmesi, çeviriyi uygulamalı bilimlerin bir parçası hâline getirmekte ve bu da çevirinin basit bir uygulama işinden ibaret olduğu izlenimini vermekteydi. Ancak son zamanlarda çeviriye, betimleyici, gözlemci ve kuramsal alanlar da eklenerek, çeviriden çeviribilime, başka bir deyişle uygulamalı bilimlerden sosyal bilimlere doğru bir geçiş gözlenmektedir. Ülkemizde de bu alanda yapılan bütün çalışmalar, bilimsel yöntemler aracılığıyla gerçekleştirildiği için giderek bir disiplin hâline dönüşerek "çeviribilim" adı ile anılmaya başlamıştır.

Eruz (1999, s. 15)'un da vurguladığı gibi çeviriyi bir bilim dalı olmasına götüren ilk adım, dilin incelenmesi gerektiği düşüncesidir. Bununla birlikte, çevirinin henüz yeni bilimselleşen bir alan olduğu herkes tarafından kabul görmüş olsa da bu konuda yapılan araştırmalar (Mounin, 1967; Wolfram, 1977) çevirinin aslında, yukarıda da belirtildiği gibi, Antik Çağ'dan bu yana "incelendiğini" göstermektedir. Ülkemiz bağlamında ise Akbulut (2016, s. 8)'un da belirttiği gibi 1980'li yılların başında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'nun kurulmasını takiben çeviri bölümlerinin açılması yoluyla da "çeviri" konusunda bilimselliğe doğru ilk somut adımlar atılmış olur. Söz konusu bölümler ilk açıldığı yıllarda bölüm adı olarak daha çok yazılı-sözlü çeviri anlamına gelen "mütercim-tercümanlık" kelimeleri tercih edilirken son yıllarda üniversitelerin, bölüm ya da program adlarında "çeviribilim" kelimesini kullanılmaya

başlandığı görülmektedir. Bu değişim bir anlamda, çeviri eyleminin günümüzde nitelik ve nicelik bakımından da gelişerek bilimselleştiğinin bir kanıtı olarak da değerlendirilebilir.

Diğer yandan, 20. yüzyılın başlangıcından itibaren dilbilim ve metin dilbilim incelemeleriyle birlikte "dil" araştırmaları da artış gösterir ve böylelikle "çeviri" de bu bilim dalları içerisinde irdelenmeye başlanır. Ancak nasıl dilbilim, yüzyılın başında edebiyat biliminden ayrılarak kendi bilimsel alanını oluşturduysa, Eruz (1999, s. 18)'un da belirttiği gibi *çeviribilim* de günümüzde bu bilim dallarından ayrılarak kendi bilimsel alanını oluşturmuştur. Başlangıçta çeviri faaliyetleri uygulamalı bir dilbilim alanı içerisinde ele alınırken zamanla yorumbilim (hermenotik), yazınbilim, metin dilbilim, dilbilim ve iletişim gibi birçok farklı bilim dallarının kuram, yöntem ve yaklaşımlarından da esinlenerek gerçekleştirilen bir bilim dalına dönüşmüştür.

Alanyazın

Son yıllarda Türkiye'de yapılan "tematik" konulu araştırmaların sayısında ciddi bir artış yaşandığı gözlenmektedir. Yükseköğretim sistemine dâhil bütün öğretim elemanlarının kitap, makale, proje, vb. akademik çalışmalarının kayıtlı olduğu *YÖK Akademik Arama* (https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/) platformunda 2021 yılı haziran ayı itibariyle "tematik" anahtar kelimesiyle yapılan tarama sonucunda; 21 sanatsal faaliyet, 112 kitap, 151 proje, 216 makale ve 235 bildiriye ulaşılmıştır. Ancak bütün bu akademik çalışmalar içerisinde "çeviri" konulu herhangi bir tematik çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan, söz konusu "tematik" araştırmaların yapıldığı alanlar da oldukça geniş bir yelpazededir. Öyle ki son iki yılda (2019-2020) *Türkçe eğitiminden* (Kaldırım, & Tavşanlı, 2020) *matematiğe* (Er, & Biber, 2020), *gençlik şiddeti* konusundan (Nair, 2019) *ebeveyn-çocuk ilişkisine* (Tayan, Gedik, Morkoyunlu, Sözbilir & Konyalıoğlu, 2019), *mekân kurgulamadan* (Kılıç, 2019) *edebiyata* (Yılmaz, 2020), *sosyal bilgilerden* (Yaylacı & Filiz, 2020) *din bilimlerine* (Keskin, 2020) kadar pek çok disiplinde yayımlanan bildiri ve makalelerin tematik açıdan incelendiği görülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, 1985-2020 yılları arasında Türkiye'de gerçekleştirilen çeviri konulu lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezlerin tematik açıdan incelenerek çalışılan konuların (temaların) araştırma eğilimleri hâlihazırdaki durumlarının ortaya konması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Türkiye'deki çeviri konulu lisansüstü tezlerin gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ele alınarak tematik bakımdan anlamlandırılması amaçlandığından bu çalışma nitel araştırma desenlerinden *tematik içerik çözümleme* desenine göre yapılandırılmıştır. Krippendorff (1980, s. 25)'un da vurguladığı gibi tematik içerik çözümlemelerinde amaç, veriden hareketle o verinin içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmaktır. Böylelikle söz konusu çözümleme yaklaşımı, öncelikle elde edilen verilerin kodlanarak temaların belirlenmesi ve ardından da bu temaların düzenlenerek yorumlanması şeklinde gerçekleştirilebilmektedir. Ayrıca Bilgin (2006)'nin de belirttiği gibi bu türden içerik çözümlemeleri, sözü edilen aşamalar neticesinde betimlenen veriler aracılığıyla bir yorumda bulunma özelliği de taşımaktadırlar.

Diğer yandan, tematik içerik çözümlemesi için kullanılacak veriler ise *doküman incelemesi* tekniğiyle derlenmiştir. Yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak çözümlemek (Wach, 2013) şeklinde

tanımlanan bu araştırma tekniği sayesinde mevcut çalışmada olduğu gibi binlerce sayfaya varan çok büyük verilerin incelemesi yapılabilmektedir.

Verilerin toplanması ve derlemin oluşturulması

Araştırma kapsamında başlangıcından günümüze (1985-2020) *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi* (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/) veri tabanında dizinlenen *çeviri* konulu lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezler derlenmiştir. İçerisinde bulunduğumuz 2021 yılı henüz sona ermediği için bu yıla ait tezler derleme dâhil edilmemiştir. Böylelikle tüm evrene ulaşma imkânı olduğu için de çalışmada herhangi bir örneklem seçimine gidilmemiştir. Bu bağlamda, 01.04.2021 tarihinde platformun arayüzündeki *Gelişmiş Tarama* seçeneğinden *çeviri* anahtar sözcüğü yardımıyla veri tabanında kayıtlı 1 (bir)'i sanatta yeterlilik, 158'i doktora ve 658'i ise yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 816 adet teze ulaşarak çalışmanın derlemi (korpusu) oluşturulmuştur. Ancak ulaşılan tezler içerisinde 1 (bir) doktora tezi çeviri alanıyla bağdaşmadığı için, 1 (bir) yüksek lisans tezi ise farklı tez numarasıyla sistemde 2 (iki) kez kayıtlı olması sebebiyle çalışmanın derlemine dâhil edilmemiştir.

Araştırma soruları

Bu çalışmada Türkiye'deki çeviri konulu lisansüstü tezlerin tematik açıdan incelenmesi amaçlandığından temelde aşağıdaki iki araştırma sorusuna cevap aranacaktır:

1. Başlangıcından günümüze Türkiye'de gerçekleştirilen çeviri konulu lisansüstü tezler işledikleri konuları (temaları) bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Bu tezlerde en sıklıkla kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?

Verilerin çözümlemesi

Verilerin tematik çözümlenme aşamasında tezlerin daha ayrıntılı incelenmesi gerektiği için *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi* veri tabanında künyesi ve özeti dışında tam metnine erişimi kısıtlanmış tezlere *Türkiye Belge Sağlama Sistemi* (TÜBESS) aracılığıyla ulaşılmıştır. İçerik çözümlemesi aşamasında ise verilerin kodlanıp temaların belirlenmesi için alanında uzman bir kişiye danışılmıştır. Bu aşamada öncelikle derlemdeki tezlerin başlıklarından hareketle alan uzmanıyla birlikte tümden gelim bir yaklaşımla ana temalar belirlenmeye çalışılmıştır. Ana temalar belirlenirken de önceden öngörülen temaların altına verileri yerleştirmek yerine verilerdeki ortak özelliklerden hareketle söz konusu temalara ulaşılmıştır. Ardından, tezlerin *özet*, *giriş* ve *amaç* kısımları ayrıntılı bir okumayla pekiştirilmiş ve konularına / alt konularına göre Excel programına işlenerek kategorilendirilmiştir.

Bir sonraki aşamada ise belirlenen temalar birbirleriyle karşılaştırılarak uyumları kontrol edilmiştir. Temaları konusunda tereddüt edilen tezler alan uzmanıyla bir kez daha görüşülerek değerlendirilmiştir. Bu aşamada temalarıyla uyum göstermeyen tezlerin temaları (konuları) da daha detaylı okumalar aracılığıyla yeniden belirlenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylelikle, belirlenmiş ana temaların tamamında görüş birliğine varılmıştır. En son aşamada ise bu temalardan elde edilen bulgular frekans (*f*) değerlerinden hareketle tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde derlem kapsamında incelenen tezlerden elde edilen veriler, her bir araştırma sorusu için alt kategorilere ayrıştırılarak tablolar yardımıyla açıklanmıştır.

1. Tezlerin konuları (temaları) bakımından dağılımı

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında derlemdeki tezlerin konuları (temaları) bakımında dağılımları incelenmiştir. Böylelikle Türkiye'deki çeviri konulu tezlerde çalışılan konuların içerik (tematik) bakımdan dağılımlarının incelenmesi yoluyla ana temalar ve onların alt temaları belirlenmiştir. Bütün bu temalar, aralarındaki benzerliklerden hareketle aşağıda gösterildiği gibi 5 (beş) ana başlık altında sınıflandırılarak bütünsel, tutarlı ve mantıksal bir dizilim elde edilmeye çalışılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Tezlerin ana temalara göre dağılımı

Ana kategoriler	**f**	**%**
1. Kitap ve yazar incelemeleri	512	62,9
2. Disiplinlerarası çeviri incelemeleri	215	26,4
3. Teorik çeviri incelemeleri	55	6,8
4. Sözlü çeviri incelemeleri	17	2,1
5. Diğer	15	1,8
Toplam	**814**	**100**

Tablo 1 yakından incelendiğinde derlem kapsamındaki 814 tezin; 512 (%62,9)'sinin *kitap ve yazar*, 215 (%26,4)'inin *disiplinlerarası çeviri*, 55 (%6,8)'inin *teorik çeviri* ve 17 (%2,1)'sinin ise *sözlü çeviri* incelemeleri konusunda gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak geriye kalan 15 (%1,8) tez, konular bakımından yukarıda belirlenen ana temalar ile örtüşmediğinden bu kategorilerin herhangi birine dahil edilmeyerek *diğer* başlığı altında ayrıca değerlendirilmiştir.

Diğer yandan, söz konusu ana başlıklar arasında tezlerin tamamının yaklaşık 2/3'lük kısmını oluşturan *kitap ve yazar incelemeleri* (f=512), tezlerde en fazla konu edilen ana tema olması bakımından dikkat çekmektedir. *Kitap ve yazar incelemeleri*ni, tezlerin yaklaşık ¼'nü oluşturan *disiplinlerarası çeviri çalışmaları* (f=215) izlemektedir. Ardından sırasıyla derlemin yaklaşık %7'sini oluşturan *teorik çeviri çalışmaları* (f=55) ve az sayıda *sözlü çeviri çalışmaları* (f=17) gelmektedir.

1.1. Kitap ve yazar incelemeleri

Araştırma kapsamındaki tezlerin tamamı göz önünde bulundurulduğunda *kitap ve yazar incelemeleri* konulu (tema) tezlerin, alt tema bakımından en çok başlığa (alt alanlara) sahip tezler olduğu belirlenmiştir. Böylelikle söz konusu ana kategori ilk etapta *edebi metin incelemeleri* (f=303), *edebiyat dışı metin incelemeleri* (f=198) ve *yazar/ dil incelemeleri* (f=11) olmak üzere 3 (üç) alt başlığa bölünerek incelenmeye çalışılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Kitap ve yazar incelemeleri kategorisinin alt başlıkları

Başlıklar	**f**	**%**
1. Edebi metin incelemeleri	303	59,2
2. Edebiyat dışı metin incelemeleri	198	38,7
3. Yazar/ dil incelemeleri	11	2,1
Toplam	**512**	**100**

1.1.1 Edebi metin incelemeleri: Çalışma derlemin neredeyse 2/5 (%37,1)'lik kısmını oluşturan *edebi metin incelemeleri* (f=303) başlığı altında belirlenen alt temaların dağılımları aşağıda Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Edebi metin incelemelerine dair alt temalar

Temalar	**f**	**%**
1. Şiir	114	37,6
2. Roman	63	20,8
3. Hikâye	45	14,9
4. Süreli yayın	30	9,9
5. Çocuk kitabı	14	4,6
6. Masal	9	3
7. Destan	8	2,6
8. Tiyatro metni	8	2,6
9. Alt yazı ve dublaj	8	2,6
10. Çizgi roman	3	1
11. Atasözü ve deyimler kitabı	1	0,3
Toplam	**303**	**100**

Edebi metin incelemeleri teması altında belirlenen alt temaların dağılımlarına bakıldığında; en sık çalışılan temaların sırasıyla; *şiir* (f=114), *roman* (f=63), *hikâye* (f=45), *süreli yayın* (f=30), *çocuk kitabı* (f=14), *masal* (f=9), *destan* (f=8), *tiyatro metni* (f=8), *alt yazı ve dublaj* (f=8) ve *çizgi roman* (f=3) olduğu görülmektedir. Böylelikle edebi türler arasından en sık çalışılan temanın *şiir*, en az çalışılan temanın ise *çizgi roman* olduğu anlaşılmaktadır.

1.1.1.1 Şiir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin 114'ünde (Araştırmanın derleminin %14'ünde) *şiir* çevirisi ve bu şiirlerin şekil ve muhteva yönünden incelemesinin yapıldığı anlaşılmaktadır. Bilindiği üzere klasik Türk şiiri, nazım şeklinde yazılan edebi bir tür olmasının yanı sıra kendi içinde de *Gazel, Rubai, Kaside, Tuyuğ, Mesnevi, Murabba, Kıt'a, Şarkı, Müstezat, Terkib-i Bent, Terci-i Bent* ve *Musammat* gibi türlere ayrılmaktadır. Bu bağlamda, tezlerde sözü edilen nazım türlerinden birçoğunun çalışıldığı da görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Nazım türleri

Türler	**f**	**%**
Divan Şiiri	26	19,1
Mesnevi	20	14,7
Gazel	18	13,2
Kaside	8	5,9
Rubai	6	4,4
Destan	5	3,7
Beyit	2	1,5
Kıt'a	2	1,5
Lugaz	2	1,5
Manzume	2	1,5
Müseddes	2	1,5
Tezkire	2	1,5
Bahariyye	1	0,7
Cönk	1	0,7
Hadis	1	0,7
Îdiyye	1	0,7
Koşuk	1	0,7
Menkıbe	1	0,7
Muamma	1	0,7
Surname	1	0,7
Şehrengiz	1	0,7
Tevhid	1	0,7
Belirtilmemiş	31	22,8
Toplam	**136**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde yukarıda bahsedilen nazım türleri üzerine yapılan çalışmaların neredeyse tamamının Klasik Türk edebiyatı alanında gerçekleştirildiği ve bu çalışmalarda (f=114) da 23 (22 + 1 belirtilmeyen) farklı başlık altında toplamında 136 nazım türünün çalışıldığı tespit edilmiştir. Böylelikle, kimi zaman bir tezde birden fazla türün ele alındığı da anlaşılmaktadır. Tezlerde çalışılan nazım türleri sıklık sırasıyla; *divan şiiri* (f=26), *mesnevi* (f=20), *gazel* (f=18), *kaside* (f=8), *rubai* (f=6), *destan* (f=5), *beyit* (f=2), *kıt'a* (f=2), *lugaz* (f=2), *manzume* (f=2), *müseddes* (f=2), *tezkire* (f=2), *bahariyye* (f=1), *cönk* (f=1), *hadis* (f=1), *îdiyye* (f=1), *koşuk* (f=1), *menkıbe* (f=1), *muamma* (f=1), *surname* (f=1), *şehrengiz* (f=1), *tevhid* (f=1) iken, 31 tezde ise çalışılan şiir tür belirlenememiştir.

Diğer yandan, bu alt kategorideki (*şiir*) tezlere konu edilen şiir antolojisi ve mecmualarında yukarıda da belirtildiği gibi birçok nazım türünün incelendiği görülmektedir. En fazla çalışılan nazım türünün ise *divan şiiri* olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki bu divanlar oldukça geniş bir yelpaze sunmaktadır: *Kıbrıslı Hocazâde Şeyh Ahmed Dîvân-ı, Hilâlî dîvân, Hoca Rıza Sarraf – Divan-ı, Abdurrahim-i Tirsi Divanı, Şâir Mazlûm'un Dîvânçesi, Çağatay şairi Gumnam'ın yayımlanmış divanı, Vasfî dîvân, Amrî divan, Üsküplü İshak Çelebi Divan, Divan-ı Nazîf, Nâbî'nin Farsça Divânçesi, Mu'îdî, Dîvân, Üsküdarlı Aşkî*

Divanı, Salik Divanı, Hasim Divanı, Hasan Riza Divanı, Talib Ahmed Bosnavi Divanı, Sevdâyî Divanı, Nazif Divanı, Eşref Paşa divanı, Dânişî Dîvânı, Hilali Divanı ve *Hakiki Divanı.*

1.1.1.2. Roman. *Edebi metin incelmeleri* alt başlığı kapsamında değerlendirilen 63 tezde ise *roman* çevirisi, incelemesi, karşılaştırması ve eleştirisinin yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda incelenen eserler ve yazarları aşağıda Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Eserler (romanlar) ve yazarları

Yazar	**Eser**
Agatha Christie	*Doğu Ekspresinde Cinayet*
Ahmet Hamdi Tanpınar	*Huzur [2]*
Ahmet Ümit	*Patasana*
Alasdair Gray	*Zavallı Şeyler*
Albert Camus	*Veba*
Annaguli Nurmemmet	*Nuh Tufanı*
Asanbek Stamov	*Yağma*
Ata Durdıyev	*Keymir Kör*
Aurel Stein	*Ölüler*
Daniel Defoe	*Robinson Crusoe*
Ebüssüreya Sami	*Türklerin Sherlock Holmes'ü Amanvermez Avni*
Erendiz Atasü	*Dağın Öteki Yüzü*
Ernest Hemingway	*Silahlara Veda*
F. Scott Fitzgerald	*Muhteşem Gatsby*
George Orwell	*Hayvan Çiftliği*
Gustave Flaubert	*Madame Bovary*
Halid Ziya Uşaklıgil	*Aşk-ı Memn-u*
Harper Lee	*Bülbülü Öldürmek*
Heinrich Böll	*Trenin Tam Saatiydi*
Heinrich Böll	*Dokuz Buçukta Bilardo [2]*
Hermann Hesse	*Siddhartha*
Hisham Matar	*Erkekler Ülkesinde*
Honoré de Balzac	*Goriot Baba*
Jack Londons	*Vahşetin Çağrısı*
John Ronald Reuel Tolkien	*Hobbit*
John Steinbeck	*Fareler ve İnsanlar*
John Steinbeck	*İnci*
Jorge Luis Borges, Italo Calvino ve Nicole Brossard	-
Jules Verne	*Dünyanın Merkezine Yolculuk*
Jules Verne	*Karpatlar Şatosu)*
Mahmut Makal	*Bizim Köy*
Marge Piercy	*Zamanın Kıyısındaki Kadın*

Margit Schreiner	*Hayal Kırıklıkları Kitabı*
Marjorie Housepian Dobkin	*Smyrna 1922 The Destructıon of a City*
Max Frisch	*Mavi Sakal*
Michael Endes	*Bitmeyecek Öykü*
Miheil Cavahişvili	*Kvaçi Kvaçantiradze*
Necîb el-Kîlânî	*Azrâ"u Câkartâ, en-Nidâu"l-hâlid*
Necîb Mahfûz	*Nil Üstünden Gevezelik, Başkanın Öldürüldüğü Gün*
Nizamettin Nazif Tepedelenlioğlu	*Köroğlu*
Norton Juster	*Fantom Gişesi*
Orhan Pamuk	*Yeni Hayat*
Orhan Pamuk	*Benim Adım Kırmızı [3]*
Oscar Wılde	*Dorian Gray'in Portresi*
Pierre Charras	*Pazar Günleri Mutluyduk*
Pierre Charras	*On Dokuz Dakika*
Rainer Maria Rilke	*Malte Laurids Brigge'nin Notları*
Friedrich Dürrenmatt	*Yargic ve Celladi*
Günter Grass	*Kedi ve Fare*
Richard Bach	*Martı*
Roald Dahl	*Charlie'nin Büyük Cam Asansörü*
Suat Derviş	*Çılgın Gibi*
Virginia Woolf	*Bir Yazarın Günlüğü*
Waldemar Bonsels	*Arı Maya*
William Faulkner	*Sığınak*
William Shakespeare	*Macbeth*
William Shakespeare	*Bir Yaz Gecesi Rüyası*
William Shakespeare	*Manga*
Yaşar Kemal	*Fırat'ın Suyu Kan Akıyor Baksana*
Yaşar Kemal	*Yer Demir Gök Bakır*
Yaşar Kemal	*Dağın Öte Yüzü*
Yusuf Atılgan	*Anayurt Oteli*

Tablo 5 yakından incelendiğinde tezlerde edebi metin türü olarak *roman* teması adı altında çok sayıda yazar ve eserlerinin çalışıldığı görülmektedir. Hatta bu tezlerde kimi yazar ve eserlerinin birden fazla konu edildiği görülmektedir. Örneğin; Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Huzur* (1949) ve Heinrich Böll'ün *Dokuz Buçukta Bilardo* (1959) adlı romanları 2 (iki)'şer kez ve Orhan Pamuk'un *Benim Adım Kırmızı* (1998) adlı eseri 3 (üç) kez tezlere çalışma konusu edilirken, Heinrich Böll, John Steinbeck, Jules Verne, Orhan Pamuk, Pierre Charras, William Shakespeare ve Yaşar Kemal gibi yazarların ise birden çok eserinin çalışıldığı da dikkat çekmektedir.

1.1.1.3. Hikâye. Bu alt tema kapsamındaki 45 tezde ise *hikâye* çevirisi ve incelemelerinin yapıldığı görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 6. Hikâyeler ve yazarları

Yazar	Eser
Altun Yaruk Sudur	Aç Bars
Anonim	Kan Kalesi
Anonim	Hamzaname [2]
Anonim	Arzu ile Kanber Hikâyesi
Anonim	Yenovefa Hikâyesi
Anonim	Mensur Şehnâme [3]
Anonim	Rızvan Şah ile Ruh-Afza Hikâyesi
Anonim	Külliyat-ı Emir Hamza
Anonim	Marzubanname
Anonim	Daşakarmapathaavadānamālā
Anonim	Dede Korkut Hikâyeleri (Korkut Ata Kitabı)
Anonim	Sonğı Tasil
Anton Çehov	Küçük Köpekli Kadın
Aziz Nesin	Belirtilmemiş
Baha Tahir	Bilmezdim Tavus Kuşlarının Uçabildiğini
Bazar Övezov	Başarcan Adamlar Hikâyesi
Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
Bertolt Brecht	İki Oğul
Celâl-Zâde Sâlih çelebi	Cevâmi'ü'l-hikâyât ve Levâmi'ü'r-rivâyât [2]
Çaylak Tevfik	Bu Âdem
Edgar Allan Poe	Belirtilmemiş
Elmira Kaljanova	Dışastvustık
Emirhan Yeniki	Ana Hem Kız, Tugan Tufrak, Tönge Tamçılar, Kuray
Franz Kafka	Dönüşüm
Gedizli Azmî	Kitâb-ı Hiyel
Geoffrey Chaucer	Canterbury Hikâyeleri
Gerhard Doerfer ve Semih Tezcan	Halaççа Halk Hikâyeleri
Heinrich Böll	Yolcu Yolun Düşerse Eğer Ispar…
İbrahim Gülistan	Cûy ve Dîvar ve Teşne
Joseph von Eichendorff	Bir Haylazın Hayatı
Kambaralı Bobulov	Bir Kırgız hikayesi: Tüstük Kızı
Memduh Şevket Esendal	Bir Kucak Çiçek
Nimet Emirov	Belirtilmemiş
Olim Otehonov	Gülzor Çekkesidegi Kuyoş, Kısmet, Nur, İbrohim
Ağamusa Axundov	Dede Korkut Hikâyeleri
Siegfried Lenz	Bir Hükümet Yanlısı
Sevgi Özdamar	Mutterzung (Annedili)
Şâzî	Medhiye-i Ali Paşa ve Gencîne-i Pür-Temâşâ

Şeyh Evhadüddin Hamid el-Kirmani	Belirtilmemiş
Virginia Woolf	Belirtilmemiş
Yüksel Pazarkaya	Balinanın bebeği
Zunun Kadiri	Zunun Kadiri Eserleri
Zuura Sooronbayeva	Astra Gülü

Tablo 6'da görüldüğü üzere tezlerde *hikâye* teması adı altında da çok sayıda yazar ve eserinin/ eserlerinin çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bu hikâyeler arasında *Mensur Şehnâme* adlı anonim eserin 3 (üç), Celâl-Zâde Sâlih Çelebi'nin yazdığı *Cevâmi'ü'l-hikâyât* ve *Levâmi'ü'r-rivâyât* adlı hikâyelerinin ise 2 (iki)'şer kez tezlere konu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu alt kategoride 11 anonim hikâyenin de tezlerde çalışıldığı dikkat çekmektedir.

1.1.1.5. Süreli yayın. *Edebi metin incelmeleri* alt başlığın ele alınan bir diğer başlık ise *süreli yayın*lardır. Bu kapsamda 30 farklı lisansüstü tezde 24'ü edebi dergi, 6 (altı)'sı gazete olmak üzere toplamda 30 *süreli yayın*ın incelendiği belirlenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Süreli yayınlar

Süreli yayınlar	**f**	**%**
Edebiyat dergisi	11	36,7
Gazete	6	20
Çocuk dergisi	3	10
Çeviri dergisi	2	6,7
Mizah ve hiciv dergisi	2	6,7
Bilim dergisi	1	3,3
Edebiyat ve bilim dergisi	1	3,3
Erkek dergisi	1	3,3
Felsefe ve fikir dergisi	1	3,3
Hikâye dergisi	1	3,3
Kadın dergisi	1	3,3
Toplam	**30**	**100**

Tablo 7 incelendiğinde yukarıda sözü edilen tezlerde *süreli yayın* teması adı altında çok çeşitli edebi dergi türleri ve gazetelerin araştırma konusu edildiği görülmektedir. Çalışılan dergi türlerinin; *edebiyat* (f=11), *çocuk* (f=3), *çeviri* (f=2), *mizah ve hiciv* (f=2), *bilim* (f=1), *edebiyat ve bilim* (f=1), *erkek* (f=1), *felsefe ve fikir* (f=1), *hikâye* (f=1) ve *kadın* (f= 1) dergileri olduğu belirlenmiştir. Gazetelerin ise İstanbul'da Osmanlı azınlıkları tarafından İngilizce olarak yayınlanmış *Levant Herald* gazetesi (f=1), Kurtuluş Savaşı yıllarında çıkarılan siyasi günlük *Yeni Gün* gazetesi (f= 3) ve edebî, siyasi bir mizah gazetesi olarak bilinen *Davul* ve *Güleryüz* gazeteleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 11 teze çalışma konusu edilen *edebiyat* dergilerinin en sık çalışılan süreli yayın türü olduğu dikkat çekmektedir. Söz konusu dergi ve gazetelerin isimleri ve ne sıkla çalışıldıkları ise aşağıda Tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8. Edebi dergi ve gazeteler

Dergi ve gazeteler	**f**
Tercüme Dergisi	5
Yeni Gün Gazetesi	3
Bağlam (1979)	1
Cosmopolitan Dergisi	1
Ç.N. (2007)	1
Çeviri (1979)	1
Çeviri (1987)	1
Çevirmenin Notu Dergisi	1
Çocuk Dünyası Dergisi	1
Çocuklara Kıraat (1881)	1
Dağarcık Dergisi	1
Davul Gazetesi	1
Dolâb Dergisi	1
Dün ve Bugün Çeviri (1985)	1
Güleryüz Gazetesi	1
Gün Doğuşu Mecmuası	1
Hafta Mecmuası	1
Halic	1
Karay Awazy	1
Levant Herald Gazetesi	1
Luwachlar	1
MEB (1979)	1
Mehmed Emin Recâî Efendi Mecmuası	1
Metis Çeviri	1
Metis Çeviri (1987)	1
Muharrir Mecmuası	1
Musavver Hâle Dergisi	1
Muscular Development Türkiye	1
Onarmach	1
Piyano/düşünüyorum Dergisi	1
Revnak Mecmuası	1
Sahyszymyz	1
Sevimli Mecmua (1925)	1
Şule-i Edep Dergisi	1
Tömer Çeviri (1994)	1
Yazko Çeviri (1981)	1
Toplam	**42**

Yukarıda Tablo 8'de görüldüğü üzere *Osmanlıca, İngilizce* ve *Karayca* gibi farklı dillerde basılan çok sayıda (f=36) edebi dergi ve gazetenin varlığı dikkat çekmektedir. Bu dergiler arasında Türkçe yayımlanan *Tercüme Dergisi*'nin 5 (beş) ve Osmanlıca basılan *Yeni Gün Gazetesi*'nin ise 3 (üç) kez çalışma konusu edilerek en fazla çalışılan dergi ve gazeteler olarak öne çıktıkları görülmektedir. Diğer yandan, kimi tezlerde birden fazla aynı süreli yayının veya yayınlarının da incelendiği anlaşılmaktadır.

1.1.1.6. Çocuk kitabı. İlk alt ana tema (*Edebi metin incelemeleri*) kategorisinde yer alan 14 tezde *çocuk kitabı* çevirileri ve incelemelerinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Söz konusu eserler ve yazarlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir (Tablo 9).

Tablo 9. Çocuk kitapları

Yazar	**Eser**
Alexandre Dumas	Üç Silahşorlar
Amos Oz	Bisikletim ve İlk Aşkım
Andrew Clements	Bunun Adı Findel [2]
AnnaGavalda	35 Kilo Tembel Teneke
Anna-Greta Winberg	Uğursuz Perşembe
Antoine de Saint-Exupery	Küçük Prens
Anton Çehov	Marangozun Köpeği Kaştanka
Asa Lind	Kumkurdu
BernardoAtxaga	Kendisini Aslan Sanan Şola
Charles Dickens	Oliver Twist
ChristineNöstlinger	Lollipop
Comtesse de Ségur	Bir Eşeğin Anıları
Çetin Öner	Gülibik
Daniel Handler	Talihsiz Serüvenler Dizisi
Danielli Carmi	Babamı tutukladılar
EduardoGaleano	Papağanın Diriliş Öyküsü
Erich Kästner	Uçan Sınıf
ErichKastner	Hayvanlar Toplantısı
Gérard Pussey	Babişko
Gianni Rodari	Telefon Öyküleri
HoushangMoradiKermani	Reçel Kavanozu
Howard Pyle	Robin Hood
Jaroslava Blazkova	Harikasın Büyükbaba
Johanna Spyri	Heidi
John Boyne	Çizgili Pijamalı Çocuk
José Mauro De Vasconcelos	Şeker Portakalı [2]
Jules Verne	Seksen Günde Devri Alem
JulioCortazar	Borulardaki Ayı
Kemal Bilbaşar	Yonca Kız
Lewis Carroll	Alice Harikalar Ülkesinde

MalarieBlackman	Arkadaşım Bir Griskok
Michael Ende	Momo [2]
Michael Ende	Dilek Şurubu
Michael Ende	Bitmeyecek Öykü
Michael Ende	Cim Düğme ve Lokomotifçi Lucas
Michael Ende	Cim Düğme ve Vahşi 13'ler
Mina Tansel	İstanbul'la Saklambaç
Odile Kayser	Ateşin Dereyi Kurtardığı Gece
Pierre de Beaumont	Çöl Macerası
Pierre Fourre	Kara Ülke'nin Beyaz Doktoru
René Guillot	Beyaz Yele
Roald Dahl	Charlie'nin Çikolata Fabrikası
Roald Dahl	Matilda
Sabiha ve Zekeriya Sertel	On Kuruşa Bir Kitap
Samed Behrengi	Küçük Kara Balık
SonyaHartnett	Gümüş Eşek
Susie Morgenstern	Sarah ile Salâh
ToveJansson	Büyücünün Şapkası
Umberto Eco	Cecü'nünYer Cüceleri
Ursula K. Le Guin	Yer Deniz Büyücüsü
VagelisİliopulosÇöp	Adada Küçük Bir Denizkızı
Vladimir Tumanov	Haritada Kaybolmak
Yeşim Saygın Armutak	Bataklığın Kıyısındaki Ev
ZulemaClares	Mor İnek
Zülfü Livaneli	Son Ada'nın Çocukları
-	100 Temel Eser

Tablo 9 ayrıntılı incelendiğinde, İspanyolca, Portekizce, İtalyanca, Almanca, Osmanlıca, Yunanca, Fransızca, İngilizce, Rusça, Çince, Fince, İbranice, Farsça ve İsveççe gibi pek çok yabancı dilden Türkçeye çevrilen çok sayıda çocuk kitabı çevirisinin tezlere konu edildiği görülmektedir. Bu kitaplar arasında bazıları birden fazla teze konu olurken, yine kimi yazarların birden fazla eserinin de araştırma konusu edildiği dikkat çekmektedir. Şöyle ki; Andrew Clements'nın *Bunun Adı Findel* (1996*),* José Mauro de Vasconcelos'un *Şeker Portakalı* (1968) ve Michael Ende'nin *Momo* (1973) adlı çocuk kitaplarının çevirileri 2 (iki)'şer kez tez konusu edilirken, yine Erich Kästner'in *Uçan Sınıf* (1933) ve *Hayvanlar Toplantısı* (1949), Michael Ende'nin *Momo* (1973), *Dilek Şurubu* (1989), *Bitmeyecek Öykü* (1979), *Cim Düğme ve Lokomotifçi Lucas* (1960) ve *Cim Düğme ve Vahşi 13'ler* (1962) ve Roald Dahl'ın *Charlie'nin Çikolata Fabrikası* (1979) ve *Matilda* (1988) adlı eserlerinin de birçok tezde çalışıldığı anlaşılmaktadır.

1.1.1.7. Masal. Bu kategoride 9 (dokuz) tezde ise masal çevirilerinin incelendiği görülmektedir (Tablo 10**).**

Tablo 10. Masallar

Masallar
Balalar Folkloru: Boron Boron Zamanda
Charles Perrault: Külkedisi, Kırmızı Başlıklı Kız, Çizmeli Kedi, Pamuk Prenses, Uyuyan Güzel, Püsküllü Prens, Parmak Çocuk, Periler ve Eşek Postu
Çaştanı Bey Masalı
Grimm Masalları
James Finn Garner: Politically Correct Bedtime Stories
Kırgız Halk Masalları: Ayı ile Sivrisinek, Guguk ile Zeynep, Aldanan Kurt
Özbek Halk Masalları
Subhî'nin Masalları
Çeşitli Masallar

Tablo 10'da görüldüğü gibi farklı kültürlere ait dünya masallarının çevirilerinin de tezlere araştırma konusu olduğu görülmektedir. Bu masallar arasında Başkurt kültürüne ait *Balalar Folkloru: Boron Boron Zamanda,* Uygur kültürüne ait *Çaştanı Bey*, Kırgız kültürüne ait *Ayı ile Sivrisinek, Guguk ile Zeynep, Aldanan kurt,* İran kültürüne ait *Subhî*'nin masalları ve Özbek halk masalları bulunmaktadır. Aynı zamanda Amerikalı yazar James Finn Garner'ın *Ötekilestirmeyen Masallar (Politically Correct Bedtime Stories)* (1994), Alman yazarlar Grimm Kardeşler'in *Grimm masalları (Die Schönten Grımms Marchen)* (1812) ve Fransız yazar Charles Perrault'un *Külkedisi (Cendrillon)*, *Kırmızı Başlıklı Kız (Le Petit Chaperon Rouge)*, *Çizmeli Kedi (Le Chat botté)*, *Pamuk Prenses (Blanc Neige)*, *Uyuyan Güzel (La Belle Au Bois Dormant)*, *Püsküllü Prens (Prince À Glands)*, *Parmak Çocuk (Doigt Garçon)* ve *Periler ve Eşek Postu* (*Fées Et Peau D'âne)* (1697) adlı masallarının da tezlere çalışma konusu olduğu görülmektedir. Ancak bu alt başlık altında sadece tek 1 (bir) tezde özellikle İngiliz kültürüne ait *Princess Ellie's Adventures: The Pony Mad Princess and the Palace Plot (Prenses Ellie'nin Maceraları: Midilli Çılgın Prenses ve Saray Konusu)* (2005*)* ve *A Ballerina Who Loves Jazz Dance: Naughty Toes (Caz Dansını Seven Bir Balerin: Yaramaz Parmaklar)* gibi 20 masalın aynı anda incelendiği göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, bu masallar arasında doğrudan Türkiye Türklerinin kültürüne ait herhangi bir masalın tez konusu edilmediği de dikkat çeken başka bir durumdur.

1.1.1.8. Destan. Bu alt tema başlığı altında 2 (iki) Kırgız, 2 (iki) Türk, 1 (bir) Özbek, 1 (bir) Tuva, 1 (bir) Türkmen ve 1 (bir) Uygur olmak üzere 6 (altı) kültüre özgü toplam 8 (sekiz) destanın incelendiği görülmektedir (Tablo 11). Bu destanlar sırasıyla; Uygur destanı *Nozugum (Naziğim), Kamerşah ile Şemsicanan, Hörlika ile Hemrecan,* Kırgız destanı *Coodarbeşimı ve Er Töştük,* Türkmen destanı *Göroglı: Türkmen Halk Eposı (Köroğlu),* Türk destanı *Battal Gazi ve Edige Batırı,* Özbek destanı *Göroglinin Tugilişi ve* son olarak Tuvalara özgü *Alday-Buuçu* destanlarıdır. Bu destanlar arasında sadece Kırgız ve Türk kültürlerine ait 2 (iki)'şer destanın tezlere konu edildiği, diğer kültürlere ait destanların ise 1 (bir)'er kez incelendiği görülmektedir.

Tablo 11. Destanlar

Destanlar	**f**
Kırgız Destanı	2
Türk Destanı	2
Özbek Destanı	1
Tuva Destanı	1
Türkmen Destanı	1
Uygur Destanı	1
Toplam	**8**

1.1.1.9. Tiyatro eserleri. Bu alt başlıkta sadece 8 (sekiz) tezde tiyatro metni çevirilerinin incelendiği belirlenmiştir. Söz konusu tezlerde incelenen tiyatro eserlerinin isimleri aşağıdaki gibidir (Tablo 12).

Tablo 12. Tiyatro eserleri

Yazar	**Eser**
Arthur Miller	Satıcının Ölümü
Eugène Ionesco	Kel Şarkıcı (La Cantatrice Chauve), Ders (La Leçon), Sandalyeler (Les Chaises), Görev Kurbanları (Victimes du Devoir), Evlenecek Genç Kız (La Jeune Fille à Marier)
Kasım Tımstanov	Akademiya Geceleri
Samuel Beckett	Godot'yu Beklerken
Shakespeare	Julius Caesar ve Antony and Cleopatra
Şinasi	Şair Evlenmesi
Haldun Taner	Keşanlı Ali Destanı
Tom Stoppard	Rosencrantz ve Guildenstern Öldüler

Tiyatro metinlerinin çevirilerini konu alan tezlerden 7 (yedi)'sinde sadece 1 (bir)'er eser incelemesi söz konusu iken, diğer 1 (bir) tezde ise birden fazla tiyatro metninin incelendiği dikkat çekmektedir. Söz konusu tezde (Özcan, 2018) uyumsuz tiyatronun önde gelen isimlerin biri olan Fransız yazar Eugène Ionesco'nun *Kel Şarkıcı (La Cantatrice Chauve)* (1980), *Ders (La Leçon)* (1962), *Sandalyeler (Les Chaises)*(1959), *Görev Kurbanları (Victimes du Devoir)* (1953), *Evlenecek Genç Kız (La Jeune Fille à Marier)* (1953), *Önder (Le Maître)* (1953), *Amédée ve Ondan Nasıl Kurtulmalı (Amédée et Comment s'en débarrasser)* (1954), *Jacques ya da Boyun Eğme (Jacques ou La Soumission)* (1950*), Alma Doğaçlaması (L'Impromptu de L'Alma)* (1955), *Yeni Kiracı (Le Nouveau Locataire)* (1953), *Gönüllü Katil (Tueur Sans Gages)* (1958), *Gergedanlar (Rhinocéros)* (1959*), İki Kişilik Hırgür (Délire à Deux)* (1962), *Gelecek Yumurtalarındır (L'Avenir dans Les Oeufs)* (1961), *Kral Ölüyor (Le Roi Se Meurt)* (1962*), Ölüm Oyunları (Jeux de Massacre)* (1970*), Macbett (Macbett)* (1972), *Şu Kahpe Dünya (Ce Formidable Bordel!)* (1973), *Bavullu Adam (L'Homme aux Valises)* (1975) ve *Ölüler Ülkesine Yolculuk (Voyages Chez Les Morts)* (1981) isimli 20 eserinin incelendiği görülmektedir.

1.1.1.10. Altyazı ve dublaj. Yine bu alt kategori (*Edebi metin incelemeleri*) kapsamında yer alan 8 (sekiz) tezde de Türk, Alman, Amerikan, İngiliz ve Fransız yapımı dizi ve filmlerin *altyazı ve dublaj* çevirilerinin incelendiği görülmektedir. Sözü edilen televizyon dizileri; İngiliz yapımı drama *Downton Abbey* (2010-2015), Amerikan yapımı komedi *Aile Ağacı* (*Modern Family)* (2009-2010), Fransız yapımı polisiye *Les Cordier, Yargıç ve Polis (Les Cordier, juge et flic)* (1992-2005) ve Alman yapımı drama

Kuşak Savaşı (Unsere Mütter, unsere Väter) (2013-…)'dır. Filmler ise; senaryosunu Florian Henckel von Donnersmarck'ın yazdığı ve yönettiği Alman yapımı *Başkalarının Hayatı (Das Leben der Anderen)* (2006), Wolfgang Becker tarafından 2003 yılında çekilmiş olan yine Alman yapımı *Elveda Lenin! (Goodbye Lenin!)*, DreamWorks tarafından yapılan ve 2005'te gösterime giren animasyon *Madagaskar*, Sophie Barthes'ın yönettiği, Gustave Flaubert'ın 1856 yılında yayımlanan aynı adlı romanından uyarlanan 2014 yapımı drama filmi *Madame Bovary* ve son olarak senaryosunu Çağan Irmak'ın yazıp yönettiği 2005 yapımı Türk filmi *Babam ve Oğlum'*dur. Yukarıda sözü edilen 8 (sekiz) tezden sadece 1 (bir)'inde aynı anda hem 1 (bir) Fransız filminin (*Madame Bovary*) hem de dizisinin (*Les Cordier*, Yargıç ve Polis) çalışıldığı görülmektedir.

1.1.1.11. Çizgi roman. Bu alt ana kategorinin son alt başlığını ise derlemdeki tezlerin çok küçük bir bölümünü (f=4) oluşturan tezlerde çalışılan *çizgi roman* çevirileri oluşturmaktadır. Söz konusu tezlerin 1 (bir)'inde *Afacan Dergisi* ve *Çocuk Sesi Dergisi* olmak üzere toplam 2 (iki) derginin aynı anda çalışıldığı belirlenirken, 1 (bir) diğer tezde de Japon çizgi romanı *Manga*nın çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ancak son 1 (bir) tezde ise çalışılan çizgi roman türünün belirtilmediği görülmektedir.

1.1.2. Edebiyat dışı metin incelemeleri: İlk ana kategorinin **(***Kitap ve Yazar İncelemeleri***)** bu ikinci alt başlığında belirlenen temaların dağılımları aşağıda Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. Edebiyat dışı metin incelemelerine dair alt temalar

Temalar	**f**	**%**
1. Tarih kitabı	59	29,8
2. Dini kitap	39	19,7
3. Teknik metin	21	10,6
4. Bilimsel kitap	14	7,1
5. Resmi yazı	11	5,6
6. Sözlük	11	5,6
7. Ders kitabı	9	4,5
8. Biyografi	9	4,5
9. Şarkı sözü	9	4,5
10. Derleme metin	7	3,5
11. Gezi kitabı	3	1,6
12. Makale	2	1
13. Bilmece	2	1
14. Mektup	1	0,5
15. Rüya tabirleri kitabı	1	0,5
Toplam	**198**	**100**

Bu alt başlık (tema) altında belirlenen çalışmaların dağılımları incelendiğinde en sıklıkla *Tarih* (f=59) ve *Dini* (f=39) kitaplar ile birlikte *Teknik* (f=21) metinlerin çalışıldığı görülmektedir. Bunları *Bilimsel* (f=14) kitaplar, *Sözlük* (f=12), *Resmi* (f=11) yazılar, *Ders Kitapları* (f=9), *Biyografi* (f=9), *Şarkı Sözü* (f=9) ve *Derleme Metin* (f=7) izlemektedir. Son olarak az sayıda olsa da *Gezi Kitabı* (f=3), *Makale* (f=2), *Bilmece* (f=2), *Mektup* (f=1) ve *Rüya Tabirleri Kitabı* (f=1)'nın çalışıldığı görülmektedir.

1.1.2.1. Tarih kitapları. Araştırma kapsamında incelenen 814 lisansüstü tezin 59 (%7,1)'unda *tarih kitabı* çevirilerinin çalışıldığı anlaşılmaktadır. İncelenen bu eserlerin konuları ve sıklıkları (*f*) aşağıda Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Tarih kitaplarının konularına göre dağılımı

Tarih kitapları	**f**	**%**
Osmanlı tarihi	17	28,8
İslam tarihi	8	13,5
Türk tarihi	4	6,7
Selçuklu tarihi	3	5,1
Azerbaycan tarihi	2	3,4
Türkistan tarihi	2	3,4
Anadolu tarihi	1	1,7
Avrupa tarihi	1	1,7
Bağdat tarihi	1	1,7
Başkurt tarihi	1	1,7
Bilim tarihi	1	1,7
Budist-Uygur tarihi	1	1,7
Denizcilik tarihi	1	1,7
Dünya tarihi	1	1,7
Ermeni tarihi	1	1,7
Harezmşah Devleti'nin siyasi tarihi	1	1,7
Hindistan tarihi	1	1,7
İslam Bilim tarihi	1	1,7
Kanuni Sultan Süleyman (1520-1566) döneminin tarihî	1	1,7
Kazakistan tarihi	1	1,7
Kırgız tarihi	1	1,7
Orta Asya tarihi	1	1,7
Orta çağ İslam tarihi	1	1,7
Osmanlı Savaş tarihi	1	1,7
Peygamberler tarihi	1	1,7
Sibirya tarihi	1	1,7
Siyaset tarihi	1	1,7
Tıp tarihi	1	1,7
Okçuluk tarihi	1	1,7
Toplam	**59**	**100**

Tablo 14 incelendiğinde, 17 teze araştırma konusu olan *Osmanlı Tarihi*'nin en sık çalışılan tarih konusu (teması) olarak ilk sırada yer aldığı görülmektedir. *Osmanlı Tarihi*'ni 8 (sekiz) tezle *İslam Tarihi*, 4 (dört) tezle *Türk Tarihi*, 3 (üç) tezle *Selçuklu Tarihi,* 2 (iki)'şer tezle ise *Azerbaycan Tarihi* ve *Türkistan Tarihi* takip etmektedir.

1.1.2.2. Dini kitaplar. *Edebiyat dışı metin incelemeleri* kategorisi başlığı altında değerlendirilen bir diğer alt tema ise *dini kitap* çevirisi ve incelemeleridir. Bu kategoride toplam 39 (%4,8) tez çalışılmıştır. Tezlere konu olan dinsel metin türleri ve sıklıkları (*f*) aşağıda Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Dini kitaplar

Dini metin türleri	**f**	**%**
Dini metinler	14	35,9
Tefsir	8	20,5
Mevlit	4	10,3
Risale	3	7,7
Hadis	2	5,1
İlmihâl kitabı	2	5,1
Akâidnâme	1	2,6
Esmâ-i Hüsnâ kitabı	1	2,6
Mansûr-nâme	1	2,6
Menâkıbnâme	1	2,6
Siyer kitabı	1	2,6
Tasavvufî eser	1	2,6
Toplam	**39**	**100**

Bu alt tema kapsamında, Hanefi Mezhebi, Hurûfî Tarikatı, Hz. Musa, Kıyamet, Budizm ve dört büyük dini konu alan *dini metinlere* (f=14) dair çeviri incelemelerinin ilk sırada geldiği görülmektedir. Sonrasında sırasıyla; *Tefsir, Mevlid, Risale, Hadis, İlmihâl Kitabı, Akâidnâme, Esmâ-i Hüsnâ Kitabı, Mansûr-nâme, Menâkıbnâme, Siyer Kitabı* ve *Tasavvufî* gibi eser incelemelerinin yapıldığı anlaşılmaktadır.

1.1.2.3. Teknik metin. Derlem kapsamında incelenen tezlerin 21 (%2,6)'inde ise *teknik metin* çevirisi ve incelemelerinin yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu metinlerin alt alanlarına göre dağılımı aşağıda Tablo 16'da görüldüğü gibidir.

Tablo 16. Teknik metin türleri

Metin türleri	**f**	**%**
Hukuk	6	28,6
Tıp	3	14,3
Bilim	2	9,5
Otomotiv	2	9,5
Dil Sınavı	1	4,8
Felsefe	1	4,8
Müzik	1	4,8
Politika	1	4,8
Resmi yazışma	1	4,8
Siyasi	1	4,8
Spor	1	4,8

Yönetim	1	4,8
Toplam	**21**	**100**

Teknik metin çeviri incelemeleri arasında en sıklıkla *Hukuk* (f=6), sonrasında sırasıyla; *Tıp* (f=3), *Bilim* (f=2), *Otomotiv* (f=2), *Dil Sınavı* (f=1)*, Felsefe* (f=1), *Müzik* (f=1), *Politika* (f=1), *Resmi Yazışma* (f=1), *Siyasi* (f=1), *Spor* (f=1) *ve Yönetim* (f=1) konularının ele alındığı belirlenmiştir.

1.1.2.4. Bilimsel kitap. *Bilimsel kitap* incelemesi alt başlığı altında da 14 (%1,7) tezin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu tezlere konu olan kitapların alanlarına göre dağılımı ise aşağıda Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Bilimsel kitapların alanlarına göre dağılımı

Bilim dalları	**f**	**%**
Felsefe	4	28,6
Astroloji	3	21,4
Astronomi	2	14,3
Akademik	1	7,1
Ansiklopedi	1	7,1
Coğrafya	1	7,1
Kimya	1	7,1
Tıp	1	7,1
Toplam	**14**	**100**

Tablo 17'de görüldüğü gibi birbirinden farklı bilimsel alanlarda özellikle Farsça ve Osmanlıca yazılan ve çoğu günümüz Türkçesine aktarılmış bilimsel eserlerin de tezlere konu olduğu görülmektedir. Bunlar arasında en sıklıkla da *Felsefe* (f=4), *Astroloji* (f=3) ve *Astronomi* (f=2) alanında yazılmış eserlerin çalışıldığı anlaşılmaktadır.

1.1.2.5. Sözlük. *Edebiyat dışı metin incelemeleri* kapsamında değerlendirilen 12 (%1,5) tezde ise çeşitli dil ve lehçelerde yazılmış sözlüklerin incelendiği görülmektedir (Tablo 18).

Tablo 18. Sözlükler

Sözlük türleri	**f**	**%**
Atasözleri	5	41,7
Yabancı dil	4	33,3
Atasözleri ve deyimler	2	16,7
İşaret dili	1	8,3
Toplam	**12**	**100**

Tablo 18 incelendiğinde, en sıklıkla *Atasözleri* (f=5), ardından sırasıyla *Yabancı Dil* (f=4), *Atasözü ve Deyimler* (f=1) ve *İşaret Dili* (f=1) sözlüklerinin incelendiği görülmektedir. Atasözleri sözlüklerinin 2 (iki)'si *Kazan-Tatar*, 1 (bir)'i *Uygur*, 1 (bir)'i *Özbek* ve 1 (bir) diğeri de *Çuvaş* atasözleri sözlüğü olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, *Bedayi'ü'l-Lugat* (Çağatayca), *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugati't-Türkiyye* (Kıpçakça), *Tuhfe-i Hüsâmî* (Farsça-Türkçe) ve *Lügat-ı Aziziye* (Farsça-Arapça) gibi iki dilli

sözlüklerin de çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bütün bu sözlüklerin yanı sıra, Uygurca atasözleri ve deyimler sözlüğü ve Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde yaşamış Ali Emîrî Efendi tarafından Osmanlıca yazılmış *Durûb-ı Emsâl-i Osmâniyye* isimli atasözü ve deyimler sözlüğünün de tezlerde ele alındığı bulgulanmıştır. Bu alt başlıkta son olarak ise Türk ve Alman işaret dillerine yönelik hazırlanmış bir işaret dili sözlüğünün çalışıldığı dikkat çekmektedir.

1.1.2.6. Resmi yazı. Derlemdeki 11 (%1,4) tezde de *resmi yazı* çevirileri konusunda çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Bu tezlerde çalışılan resmi yazı türlerinin dağılımı da aşağıda Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Resmi yazlar

Resmi yazı türleri	**f**	**%**
Adli Şikâyet Defteri	2	18,2
Kadı Sicili Defteri	2	18,2
Ahkâm Defteri	1	9,1
Kanunname	1	9,1
Yazılı Belge (ilam)	1	9,1
Müneccimbaşı Defteri	1	9,1
Nüfus Defteri	1	9,1
Rapor	1	9,1
Velayetname	1	9,1
Toplam	**11**	**100**

Resmi yazı çevirilerinin çalışıldığı tezlere, *Adli Şikâyet* ve *Kadı Sicili* defterlerinin 2 (iki)'şer kez, diğer *resmi yazı* türlerinin ise 1 (bir)'er kez konu edildiği görülmektedir. Sözü edilen *resmi yazılar*, içerikleri ve türleri bakımından şu şekilde sıralanabilir: *Adli Şikâyet* (f=2), Sivrihisar *Kadı Sicili* (f=2), Şâm-ı Şerîf *Ahkâm* (f=1), 1093/1682 tarihli *Müneccimbaşı* (f=1) ve 1260 tarihli Kayseri Rum milleti *nüfus* (f=1) defterleri ile Manisa Kütüphanesi'nde bulunan *Kanunname* (f=1), Edirne kadısına ait *İ'lâmlar* (f=1), İngiliz Büyükelçisi Sir Gerard Lowther'in 1908 yılı Türkiye *Rapor*u (f=1) ve Hamâmcızâde Hâfız-ı Mar'aşî *Velâyetnâme* (f=1). Diğer yandan, incelenen *resmi yazıların* neredeyse tamamının Osmanlı İmparatorluğu dönemine ait olduğu ve dolayısıyla Osmanlıca yazıldığı anlaşılmaktadır.

1.1.2.7. Ders kitabı. Derlemdeki 9 (dokuz) tezde ise *ders kitabı* çevirilerinin incelendiği görülmektedir (Tablo 20).

Tablo 20. Ders kitapları

Yazar	**Eser**
MEB	Türkçe Ders Kitapları
Kutb	Husrev-ü Şirin
Cidalia Martins, Jean-Jacques Mabilat	Conversations Pratiques de L'Oral
Queneau	Exercıces De Style
İbn-i Melek Muhammed bin Abdüllatif	Bahrü'l-Hikem
Emrullah Efendi	İlm-i Ahlâk
Münif Paşa	İlm-i Belâgat- La Rhétorique

Sa'dî	Gülistan
Selim Sabit	Sarf-ı Osmani

Tablo 20'de görüldüğü üzere *ders kitapları* alt teması kapsamında ilk olarak günümüz ortaöğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan çeviri metinleri ve Kutb (1141-1209)'un *Husrev-ü Şirin* adlı Osmanlı dönemine ait ders kitabının çalışıldığı, ardından da 2 (iki) tezde Fransızca *Conversations pratiques de l'oral* ve *Exercices de style* (1947) adlı ders kitaplarının Türkçe çevirilerinin incelendiği anlaşılmaktadır. Diğer 5 (beş) tezde ise yine Osmanlı döneminde ders kitabı olarak kullanılan *Bahrü'l-Hikem, İlm-i Ahlâk, İlm-i Belâgat- La Rhétorique, Gülistan ve Sarf-ı Osmani* adlı eserlerin Türkçe çevirileri üzerine çalışıldığı belirlenmiştir. Ayrıca bütün bu tezlerde incelenen ders kitaplarının, genelde dil ve içerik yönünden kapsamlı bir incelemeye tabi tutulduğu söylenebilir.

1.1.2.8. Biyografi. Biyografi alt teması altında da 9 (dokuz) çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu tezlerin 2 (iki)'sinde Suriye doğumlu keşiş Aziz Auxentios (...-MS. 473) ve Hoca Muhammed Şerîf Büzürgvār (...-1556 veya 1566) gibi önemli şahsiyetlerin hayatları, diğer 7 (yedi)'sinde ise birden fazla önemli şahsiyetin hayatını işleyen biyografilerin incelendiği anlaşılmaktadır. İncelenen biyografilerin de başta Arapça, Farsça, Osmanlıca, Süryanice, Uygurca ve İngilizce gibi birbirinden farklı dillerde yazıldığı görülmektedir.

1.1.2.9. Şarkı sözü. *Edebiyat dışı metin incelemeleri* başlığı altında incelenen tezlerin 9 (dokuz)'unda da *şarkı sözü* çevirilerinin ele alındığı belirlenmiştir (Tablo 21).

Tablo 21. Şarkı türleri

Şarkı türleri	***f***	**%**
Türk Musikisi	5	55,6
Halk Müziği	1	11,1
Tatar şarkıları	1	11,1
Türkü ve maniler	1	11,1
Animasyon şarkı sözleri	1	11,1
Toplam	**9**	**100**

Tablo 21 incelendiğinde, tezlere konu edilen şarkı sözlerinin genelde beste, bestekâr, güfte ve makam yönünden incelenen eski Türk müziği eserlerine ait olduğu görülmektedir. Bu kapsamda incelenen 5 (beş) Osmanlıca eser şunlardır: M. Emin (1845-1907)'in *Tarihçe-i Fenn-i,* Nasır Abdülbaki Dede (1756-1820)'nin *Tahririye*, *Tercüme-i Risâle-i Mûsikî* ve *İlm-i Edvâr-ı Mûsikî*'si, Ali Ufkî Bey (1610-1675)'in *Mecmû'a-i Sâz-ü Söz*, Kantemiroğlu (1673-1723)'nun *Kitâb-ı İlm'il Mûsikî alâ vechîl Hurûfat* ve 19. yüzyılda yazıldığı anlaşılan bir güfte mecmuası. Diğer yandan, Osmanlı'da ilk müzik eğitimi veren *Dârülelhan* kapsamında derlenip yayımlanan *Dârülelhan Nota Külliyatı*, Tatar şarkıları (Yurt konulu uzun halk cırları, kısa halk cırları ve edebi cırlar), Türkü ve Maniler (N. İ. Aşmarin'in Çuvaşistan toprakları dışında; Kazan, Simbirsk ve Ufa vilayetlerinde yaşayan Çuvaşlardan derlediği 200 türkü) ve Walt Disney çizgi filmlerindeki şarkı sözlerinin de tezlerde konu edildiği anlaşılmaktadır.

1.1.2.10. Derleme metin. Bu başlık altında da 6 (altı) tezde *derleme metin* çevirilerinin çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmalarda birbirinden farklı kaynaklardan farklı dillerde yazılmış metinlerin derlendiği görülmektedir. Söz konusu derleme metinler şu şekilde sıralanabilir: *Hakikat* gazetesi (1878-1921) ve Osmanlıca 10 (on) kitaptan derlenen metinler, Uygurca hikâye ve şiirler, Horasan Türkçesinin

bir lehçesi olan Lagardan derlenmiş bir metin, Moldo Kılıç eserlerinden derlenen Kırgızca ve son olarak Yüksel Pazarkaya'nın Türkçe-Almanca/ Almanca-Türkçe çevirilerinden derlenen metinlerdir.

1.1.2.11. Gezi kitabı. Derlemdeki 3 (üç) tezde ise gezi kitabı çevirilerinin incelendiği görülmektedir. Bunlar; John Otıs Barrows'un *Kapadokya'da at sırtında (On Horseback In Cappadocia)* (1884), Nâsiru'd-din Şâh'ın *Avrupa seyahatnâmesi* ile Evliya Çelebi'nin *Bursa seyahati* (1640)'dir.

1.1.2.12. Makale. Bu alt başlık altında, Virginia Woolf'un ilk kez Eylül 1929'da yayımlanan *Kendine Ait Bir Oda (A Room of One's Own)* başlıklı uzun İngilizce makalesi ile Nizâmî-yi Arûzî'nin Farsça *Çehâr Makâle* adlı çalışmasının 2 (iki) ayrı teze konu edildiği görülmektedir.

1.1.2.13. Bilmece. *Edebiyat dışı metin incelemeleri* başlığı altında belirlenen diğer bir alt tema ise *Bilmece*dir. Bu alt tema kapsamında da *Erzurum Halk Bilmeceleri* ile *Türkmen Bilmeceleri*nin incelendiği 2 (iki) tez belirlenmiştir.

1.1.2.14. Mektup. Derlem kapsamındaki tek 1 (bir) tezde George-Gennadios Scholarios'un 15. yüzyılda Mora'daki yönetici üst sınıfa gönderdiği mektupların incelendiği bulgulanmıştır.

1.1.2.15. Rüya tabirleri kitabı. *Edebiyat dışı metin incelemeleri* alt kategorisinin bu son alt başlığında ise Farsça yazılmış bir eser olan *Ta `bîrnâme-i Sultânî* (16. yy.) isimli rüya tabirleri kitabının çevirisinin incelendiği anlaşılmaktadır.

1.1.3. Yazar ve dil incelemeleri: Derlemdeki tezlerin tematik incelemesi doğrultusunda belirlenen ilk ana başlığın (*Kitap ve yazar incelemeleri*) bu üçüncü ve son alt başlığında ise farklı yazar ve dillerin inceleme konusu yapıldığı 11 çalışma belirlenmiştir (Tablo 22).

Tablo 22. Yazarlar ve diller

Yazar	**f**
Elif Şafak	1
Jane Austen	1
Jeanette Winterson	1
Jorge Luis Borges	1
Nurullah Ataç	1
Orhan Pamuk	1
Virginia Woolf	1
Dil	**f**
Horasan Türkçesi	1
Kırgızca	1
Kulca-Tarançı Ağzı	1
Yarkent Ağzı	1

Tablo 22 incelendiğinde, çeviri eserleri tezlere konu edilen Elif Şafak, eleştirmen, denemeci, yazar ve şair Nurullah Ataç ve Nobel Edebiyat Ödülü Orhan Pamuk gibi Türk yazarların yanı sıra, 19. ve 20. yüzyıl İngiliz romancıları Jane Austen (1775-1817) ve Jeanette Winterson (1959- -), Arjantinli öykü, deneme yazarı, şair ve çevirmen Jorge Luis Borges (1899-1986) ve İngiliz feminist, yazar, romancı ve eleştirmen

Virginia Woolf (1882-1941) olmak üzere toplam 7 (yedi) yazarın yazım biçimleri ve kitaplarının çevirilerinin incelendiği belirlenmiştir. Sözü edilen yazarların yanı sıra, tezlerde dil incelemelerinin de araştırma konusu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kategorilendirilen 4 (dört) tez arasında sadece *Kırgızca*'nın dil olarak ele alındığı diğer 3 (üç) tezde ise *Horasan Türkçesi, Kulca-Tarancı* ve *Yarkent ağızları* olmak üzere Türkçenin faklı lehçelerinin çeviri bağlamında incelemelerinin yapıldığı dikkat çekmektedir.

1.2. Disiplinlerarası çeviri incelemeleri

Bu ikinci ana tema kapsamında, tezlere konu edilen *disiplinlerarası çeviri çalışmalarının* hangi alt başlıklar etrafında gerçekleştirildiğine dair bulgular ele alınmıştır (Tablo 23).

Tablo 23. Disiplinlerarası çeviri incelemelerine dair alt temalar

Temalar	**f**	**%**
1. Eğitim-öğretim	94	43,7
2. Çeviri teknolojileri	45	20,9
3. Tarihsel incelemeler	27	12,6
4. Mesleki çeviri	27	12,6
5. Kültür aktarımı	22	10,2
Toplam	**215**	**100**

Tablo 23 incelendiğinde, derlemdeki *çeviri* konulu 215 lisansüstü çalışmanın birçok bilim dalıyla ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Bu bilim dalları arasında, ilk sırada 94 tezle *eğitim-öğretim* alanının geldiğini, bunu sırasıyla 45 tezle *teknoloji*, 27 'şer tezle *tarih* ve *mesleki çeviri* ve son olarak 22 tezle *kültür aktarımı* alanlarının izlediği görülmektedir.

1.2.1. Eğitim- öğretim: Yukarıda da belirtildiği gibi *disiplinlerarası çeviri çalışmaları* ana teması kapsamındaki tezlerin neredeyse yarıya yakınının (%44) *eğitim-öğretim* alanıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Söz konusu başlık altında çalışılan tezlere dair alt temalar ise aşağıdaki gibidir (Tablo 24).

Tablo 24. Tezlerde incelenen eğitim-öğretim alt temaları

Eğitim-öğretim alt temaları	**f**	**%**
Akademik çeviri eğitimi	44	46,8
Çevirinin dil öğretimindeki yeri	29	30,9
Çeviri dersleri	11	11,7
Sözlü çeviri eğitimi	3	3,2
Özel alan çeviri eğitimi	2	2,1
Ardıl çeviri eğitimi	1	1,1
Çeviri teknolojileri eğitimi	1	1,1
Dil içi çeviri	1	1,1
İşaret dili eğitimi	1	1,1
Teknik çeviri eğitimi	1	1,1
Toplam	**94**	**100**

Tablo 24'te görüldüğü üzere, söz konusu tezlerde en fazla *akademik çeviri eğitimi* (f=44) ve sonrasında *çevirinin dil öğretimindeki yeri*nin (f=29) incelendiği görülmektedir. Devamında ise çeviri eğitimi sırasında önem arz eden *çeviri dersleri* (f=11) incelenerek, çeşitli müfredat önerilerinde bulunulduğu belirlenmiştir. Son olarak tezlerin bazılarında *Çeviri* konulu daha özel incelemeler tercih ederek *sözlü çeviri* (f=3), *özel alan çevirisi* (f=2), *ardıl çeviri* (f=1), *çeviri teknolojileri* (f=1), *işaret dili* (f=1) ve *teknik çeviri* (f=1) eğitimi ve *dil içi çeviri* (f=1) alanlarında çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Sözü edilen bütün bu alt temalar arasında *dil içi çeviri* konusunda yapılan tek bir çalışmanın varlığı dikkat çekmektedir.

1.2.2. Çeviri teknolojileri: *Disiplinlerarası çeviri çalışmalarına* dair bu ikinci alt balık kapsamında 45 tezin, bir başka ifadeyle derlemdeki tezlerin tamamının %5,5'i oranında tezin gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Tablo 25).

Tablo 25. Çeviri teknolojileri alt temaları

Çeviri teknolojileri alt temaları	***f***	**%**
Makine çeviri sistemi incelemek	24	53,3
Makine çeviri sistemi geliştirmek	15	33,3
Hibrit çeviri sistemi geliştirmek	1	2,2
Hibrit çeviri sistemi incelemek	1	2,2
Internet içeriği çeviri sistemi geliştirmek	1	2,2
Video oyunu yerelleştirmesi	1	2,2
Web oyun çevirisi incelemesi	1	2,2
Yerelleştirme	1	2,2
Toplam	**45**	**100**

Tablo 25 incelendiğinde, bu alt başlıktaki tezlerin yarıdan biraz fazlasında (%53,3) daha önce geliştirilmiş olan *makine çeviri sistemlerinin* incelendiği ve 1/3 (%33,3)'ünde ise benzer şekilde farklı dillerde yine *makine çeviri sistemlerinin* geliştirildiği görülmektedir. Geriye kalan tezlerde sırasıyla; *hibrit* ve *internet destekli çeviri* çalışmalarının yapıldığı, *video oyunlarının yerelleştirildiği* ve *çevirilerinin* incelendiği görülmektedir.

Diğer yandan, bu alt başlık çerçevesinde gerçekleştirilen söz konusu tezler yakından incelendiğinde, aşağıda da görüldüğü gibi birbirinden farklı dünya dillerde makine çeviri sistemlerinin çalışıldığı anlaşılmaktadır (Tablo 26).

Tablo 26. Makine çeviri sistemlerinin çalışıldığı dilleri

Makine çeviri sistemlerinin çalışıldığı dilleri	**f**	**%**
İngilizce–Türkçe	10	22,2
Türkçe-İngilizce	6	13,3
Türkçe Konuşma Dili-Türk İşaret Dili	4	8,9
Almanca-Türkçe	2	4,4
Türkçe-Türkmence	2	4,4
Bulgarca-Türkçe	1	2,2
Edebi Metinler	1	2,2

Makine çeviri sistemlerinin çalışıldığı dilleri	**f**	**%**
Görüntü-Kelime	1	2,2
Kazakça-Türkçe	1	2,2
Kırgızca-Türkçe	1	2,2
Mesleki Metinler	1	2,2
Osmanlıca-Türkçe	1	2,2
Ses-Kelime	1	2,2
Tatarca-Türkçe	1	2,2
Tıp Terimleri	1	2,2
Türkçe-İspanyolca	1	2,2
Türkçe-Tatar (Kazan)	1	2,2
Türkçe-Kırım Tatarca	1	2,2
Türkmence-Türkçe	1	2,2
Uygurca-Türkçe	1	2,2
Türkçe-Kırgızca	1	2,2
Belirtilmemiş	5	11,1
Toplam	**45**	**100**

Tablo 26'da görüldüğü üzere bu diller arasında en sıklıkla (f=16) *İngilizceden Türkçeye* ve *Türkçeden İngilizceye* çeviri sistemlerinin tezlere konu edildiği görülmektedir. Ardından 4(dört) çalışmada *Türkçe konuşma dilinden İşaret diline* çeviri sistemlerinin incelendiği anlaşılmaktadır. Son olarak *Almanca, Bulgarca, Türkmence, Kazakça, Kırgızca, Osmanlıca, Tatarca* ve *Uygurca* gibi birbirinden farklı dillerden *Türkçe*ye ve *Türkçeden* bu dillere çeviri yapabilen sistemler üzerine çalışıldığı belirlenmiştir. Söz konusu dillerin yanı sıra *göstergeler arası çeviri sistemleri*nin de tezlere konu olduğu görülmektedir. Bir çalışmada *görüntüden kelimeye,* bir diğerinde ise *sesten kelimeye* çeviri yapabilen sistemlerin işlendiği anlaşılmaktadır. Son olarak bu başlık altındaki 5 (beş) tezde ise incelenen çeviri sistemine dair dilin belirtilmeği görülmektedir.

1.2.3. Tarihsel incelemeler: Derlem kapsamında incelenen 814 tezin 27 (%3,3)'sinde ise *tarihsel incelemelerin* yapıldığı görülmektedir. Bu kategorideki tezlere ait alt temalar ise aşağıda Tablo 27'de verildiği gibidir.

Tablo 27. Tezlerde tarihsel süreci incelenen temalar

Dönem incelemesi	***f***	***%***
Cumhuriyet Dönemi	6	22,2
Yakın Tarih	5	18,6
Osmanlı Devleti Dönemi	3	11,1
Tanzimat Dönemi	1	3,7
20. yy.	1	3,7
Diğer	***f***	***%***
Çocuk edebiyatı	2	7,4
Teknik çeviri	2	7,4

Feminizm incelemesi	1	3,7
İlk çeviri Roman	1	3,7
Kur'an çevirisi	1	3,7
Kürtçe çeviriler	1	3,7
Rusça çeviriler	1	3,7
Tercüme Dergisi	1	3,7
Yayınevleri	1	3,7
Toplam	**27**	**100**

Tablo 27 yakından incelendiğinde, *tarihsel incelemelerin* 2 (iki) farklı başlık altında gerçekleştirildiği görülmektedir. İlkinde çevirinin tarihsel dönemlerdeki durumu incelenirken, ikincisinde ise çalışılan metin türü ya da konunun tarihsel süreç içerisindeki yerinin incelendiği belirlenmiştir. Çalışmalarda incelenen tarihsel dönemlerin *Cumhuriyet* (f=6), *Yakın Tarih* (f=5), *Osmanlı* (f=3), *Tanzimat* (f=1) ve 20. *yy*. (f=1) olduğu anlaşılmaktadır. Diğer çalışmalarda ise *çocuk edebiyatı* (f=2), *teknik çeviri* (f=2), *feminizm* (f=1), *ilk çeviri roman* (f=1), *Kur'an çevirisi* (f=1), *Kürtçe* (f=1) ve *Rusça çeviriler* (f=1), *Tercüme Dergisi* (f=1) ve y*ayınevleri* (f=1) gibi konuların tarihsel süreçteki değişim ve gelişimlerinin ele alındığı görülmektedir.

1.2.4. Mesleki çeviri: Araştırmanın derlemindeki 27 (%3,3) tezde de *mesleki çeviriye* dair çalışmaların ele alındığı belirlenmiştir. Bu bağlamda belirlenen alt temalar aşağıda Tablo 28'deki gibidir.

Tablo 28. Mesleki çeviriye dair temalar

Temalar	**f**	**%**
Çevirmen	15	55,6
Çeviri büroları	3	11,1
Tercüme Bürosu ve Tercüme Dergisi	2	7,4
Yayınevleri	2	7,4
Çeviri işletmeleri	1	3,7
Çeviri yayıncılığı	1	3,7
Çevirmen / yayınevleri	1	3,7
Çeviri piyasası	1	3,7
Çeviri politikaları	1	3,7
Toplam	**27**	**100**

Tablo 28'de görüldüğü üzere bu kategorideki çalışmalarda en sıklıkla (f= 15) ç*evirmen* temasının konu edildiği anlaşılmaktadır. Sonrasında sırasıyla; *çeviri büroları* (f=3), *Tercüme Dergisi ve Bürosu* (f=2), *yayın evleri* (f=2), *çeviri işletmeleri* (f=1), *çeviri yayıncılığı* (f=1), *çevirmen/yayınevleri* (f=1), *çeviri piyasası* (f=1) ve *çeviri politikaları* (f=1) gibi incelemelerin az sayıda da olsa tezlerde çalışıldığı görülmektedir.

1.2.5. *Kültür aktarımı:* *Disiplinlerarası çeviri incelemeleri* ana temasına değin bu son alt başlık (*kültür aktarımı*) çerçevesinde 22 (%2,7) tezin gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu tezlere konu edilen alt temalar ise aşağıda Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Kültür aktarımına dair temalar

Temalar	***f***	**%**
Metinden metine	9	40,9
Mekân kurgulama	3	13,6
Romandan filme	2	9,1
Diliçi çeviri	1	4,5
Diziden diziye	1	4,5
Filmden romana	1	4,5
İstanbul üniversitesi	1	4,5
Kentsel dönüşüm	1	4,5
Reklam sloganları	1	4,5
Şarkı söyleme	1	4,5
Yemek yapma	1	4,5
Toplam	**22**	**100**

Tablo 29 yakından incelendiğinde, çeviri sürecinde, özellikle kaynak dilden hedef dile uzanan yolda kültürel ögelerin aktarımı sırasında nasıl bir yol izlendiğine dair birbirinden farklı konularda gerçekleştirilen çevirilerin de tezlere konu edildiği görülmektedir. Bu bağlamda en sık çalışılan temanın *metinden metine* (f=9) yapılan çevirilerde gerçekleşen kültür aktarımı incelemelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Ardından sırasıyla *mekân kurgulama* (f=3) ve *romandan filme* (f=2) uyarlama gibi çeviri çalışmalarına dair kültür aktarımı incelemeleri gelmektedir. Son olarak ise *diziden diziye* (f=1), *filmden romana* (f=1), *dilici çeviri* (f=1), *İstanbul Üniversitesi* (f=1), *kentsel dönüşüm* (f=1), *reklam sloganları* (f=1), *şarkı söyleme* (f=1) ve *yemek yapma* (f=1) gibi yine birbirinden farklı konular üzerine gerçekleştirilen çeviri çalışmalarında da çeviride kültür aktarımı sürecinin ele alındığı görülmektedir.

1.3. Teorik çeviri incelemeleri

Tematik incelemeye dair ilk araştırma sorusu kapsamında belirlenen bu üçüncü alt başlığa ilişkin alt konular (temalar) aşağıda Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. Teorik çevir incelemelere dair temalar

Temalar	**f**	**%**
Çeviri kuramları	9	16,4
Çeviri eleştirisi	7	12,7
Çeviribilim	7	12,7
Dilbilim	6	10,9
Çeviri etiği	3	5,5
Çeviri metotları	3	5,5
Göstergebilim	3	5,5
Çeviri sosyolojisi	3	5,5
Çeviri ideolojisi	2	3,6
Çeviride ikidillilik	2	3,6
Edimbilim	2	3,6

Feminist çeviri	2	3,6
Yorumbilim	2	3,6
Çeviri felsefesi	1	1,8
Çeviri stratejileri	1	1,8
Çeviride çokdillilik	1	1,8
Çeviride kültür	1	1,8
Toplam	**55**	**100**

Tablo 30'da görüldüğü üzere, *teorik çeviri incelemeleri* kapsamında 17 farklı konuda lisansüstü tez çalışmaları yapıldığı anlaşılmaktadır. Sözü edilen konular arasında 9 (dokuz) tez ile *çeviri kuramları* en sık çalışılan konu olarak ilk sırada yer almaktadır. Sonrasında sırasıyla; *Çeviri eleştirisi* (f=7), *Çeviribilim* (f=7), *Dilbilim* (f=6), *Çeviri etiği* (f=3), *Çeviri metotları* (f=3), *Göstergebilim* (f=3), *Çeviri sosyolojisi* (f=3), *Çeviri ideolojisi* (f=2), Çeviride *ikidillilik* (f=2), *Edimbilim* (f=2), *Feminist çeviri* (f=2), *Yorumbilim* (f=2), *Çeviri felsefesi* (f=1), *Çeviri stratejileri* (f=1), *Çeviride çokdillilik* (f=1) ve *Çeviride kültür* (f=1) konuların çalışıldığı görülmektedir.

1.4. Sözlü çeviri incelemeleri

İlk araştırma sorusu çerçevesinde belirlenen bu dördüncü ve son ana tema altında ise 17 (%2,1) tezin yazıldığı görülmektedir (Tablo 31).

Tablo 31. Sözlü çeviri incelemelerine dair alt alanlar

Alanlar	**f**	**%**
Andaş çeviri	5	29,4
Tercümanlar	5	29,4
Ardıl çeviri	4	23,5
Sözlü çeviri	2	11,8
Akademik çalışmaların konumu	1	5,9
Toplam	**17**	**100**

Tablo 31 yakından incelendiğinde, bu kategorideki 5 (beş) tezin *andaş çeviri* üzerine hazırlandığı ve özellikle *n-geri işleyen bellek eğitimi* konusunu ele aldığı görülmektedir. Ardından yine 5 (beş) tezde *toplum, sağlık* ve *konferans* gibi değişik meslek alanlarındaki çevirmen ve tercümanların incelendiği, 4 (dört) tezde a*rdıl çeviri* kapsamında özelikle z*ihin haritaları*nın çalışıldığı, 2 (iki) tezde ise genel bağlamda *sözlü çeviri* konusunun işlendiği ve son olarak 1 (bir) tezde de 2008-2018 yılları arasında sözlü çeviri konusunda gerçekleştirilen makale, kitap ve lisansüstü tezler gibi *akademik çalışmaların* konu edildiği görülmektedir.

1.5. Diğer

İlk tematik inceleme sorusu çerçevesinde belirlenen yukarıdaki 4 (dört) alt ana tema konularından herhangi birine dâhil edilemeyen 15 (%0,2) tez belirlenmiştir. Söz konusu tezlerde de genellikle çeviri konusunun farklı açılardan ele alındığı ve durum tespiti türünden incelemelerin yapıldığı gözlemlenmektedir. Bu kategoriye dâhil edilen çalışmalardaki konular şu şeklide sıralanabilir: Çocukların çeviri masal kitaplarını neye göre seçtikleri, çeviri kitaplardaki iletilerin ilkokul ikinci

kademe öğrencilerinin düzeyine uygun olup olmadığı, çeviri metinlerdeki konu sürekliliği ve yaratıcılık, çeviri edebiyatının Türk edebiyatındaki yeri, en çok satan çeviri kitaplar, otomatik çeviri yapan İnternet sitelerinin incelenmesi, çok boyutlu bir çeviri analiz modeli önerisi, çeviri eğitim modeli geliştirilmesi, ticari çeviri ve profesyonel çevirinin teorik bağlamda eleştirel bir analizi, kurumsal yönetimin Türkiye'ye gelişi ve dönüşümünün çeviri yaklaşımı aracılığıyla açıklanması, teknik çeviri sürecinde çevirmenin karşılaşacağı terimsel sorunların incelenmesi ve son olarak çeviri eğitimi gören öğrencilerin çeviriye dair yeteneklerinin nasıl geliştirilebileceği gibi çalışmalar.

2. Anahtar kelimelerin ağırlıklı eğilimine göre tezlerin dağılımı

Tematik inceleme bağlamındaki ikinci araştırma sorusu kapsamında derlemdeki tezler için ağırlıklı olarak hangi anahtar kelimelerin kullanıldığını belirlemek için *kelime bulutu çözümleme* tekniği kullanılmıştır. Çözümleme kapsamında derlemi oluşturan 814 tezin yaklaşık ¾ (f=630)'ünde ortalama 3 (üç) ile 5 (beş) arasında anahtar kelime kullanıldığı belirlenirken, ¼ (f=184) ise herhangi bir anahtar kelime bilgisine ulaşılamamıştır. *Kelime bulutu çözümleme* tekniğinin geçerliliğini ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla sözü edilen bu tezlerin her biri (anahtar kelime bilgisi içermeyen) için başlıklarından ve özetlerinden hareketle en az üçer anahtar kelime üretilmiştir. Böylelikle çalışmanın tematik incelemesi bağlamında tezlerdeki araştırma konularına değin ağırlıklı tematik (içerik/ konu) eğilimin belirlenmesi için sıklıkla kullanılan anahtar kelimelerin genel bileşimlerini ortaya koymak amacıyla *kelime bulutları* oluşturulmuştur.

Ramsden ve Bate (2008, s. 1)'e göre *kelime bulutu* tekniği; herhangi bir bağlamda sık kullanılan kelimelerin sıralanarak diğer kelimelere oranla daha büyük ve belirgin biçimde görsel (grafik ya da resim) olarak sunulmasıdır (Şekil 1).

Kelime

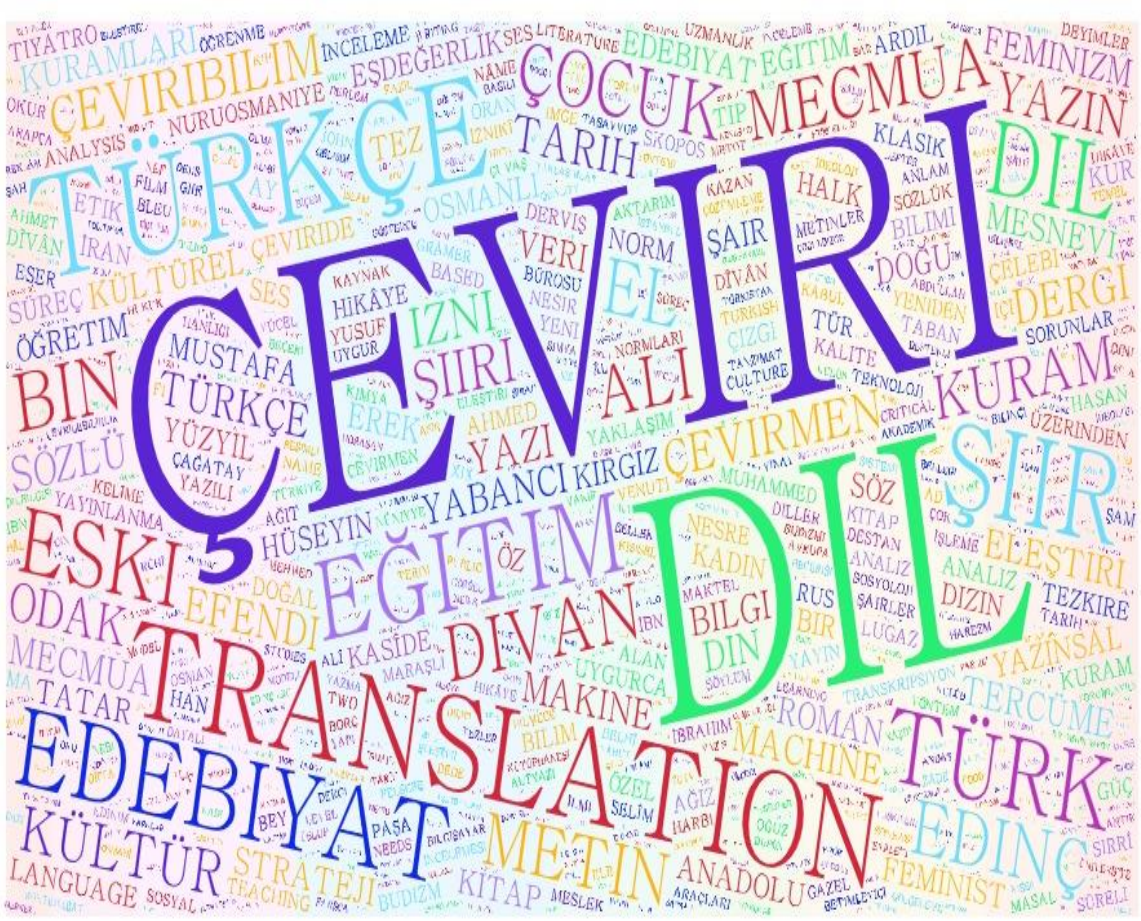
Kelime boyutu = Kelime sıklığı

Şekil 1. Kelime bulutu görseli

Diğer yandan, *kelime bulutu çözümleme* uygulaması neticesinde oluşan görseldeki kelimenin boyutu aynı zamanda o kelimenin kullanım sıklığını da ifade etmektedir. Dolayısıyla araştırmaları özetlemek için kullanılan tüm kelimeler, bir küme ya da kelime bulutu şeklinde düzenlenebilmekte ve istenildiği takdirde kelimeler yatay çizgiler, sütunlar veya bir başka şekil halinde de sunulabilmektedir. Bununla birlikte, Williams, Parkes ve Davies (2013, s. 45)'in de işaret ettiği gibi *kelime bulutu* tekniği, araştırma metinlerindeki temaların gözden geçirilmesini sağladığı gibi aynı zamanda verilerden elde edilen ana temaları da göstermeye yaramaktadır. *Kelime bulutunun* çeşitli kaynaklarda; *Sözcük Bulutu* (Word Cloud), *Metin Bulutu* (Text Cloud) (Lamantie, 2007), ya da *Etiket Bulutu* (Tag Cloud) (Savaşan, 2011) isimleriyle de ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca son yıllarda kelime bulutu tekniğinin araştırmalarda sıklıkla kullanılmasıyla birlikte çeşitli şekillerde kelime bulutu tasarlayan çok sayıda çevrimiçi (web sitesi) yazılımın ortaya çıktığı görünmektedir: *Wordart* (https://wordart.com/), *Wordclouds* (https://www.wordclouds.com/), *Worditout* (https://worditout.com/), *Tagcrowd* (https://tagcrowd.com/), *ABCYa* (https://www.abcya.com/games/word_clouds) vb.

Bu bağlamda, çalışma kapsamında incelenen tezlerin anahtar kelimelerinden hareketle *kelime bulutu* oluşturularak sıklık incelemeleri yapılmıştır. Anahtar kelimeleri çözüme (analize) uygun hale getirmek için bazı değişiklikler yapılmıştır. Şöyle ki öncelikle derlenen anahtar kelimelerin tümü büyük harflere

dönüştürülmüş, sonrasında anahtar kelimelerin arasında sıkça geçen ve analize katkı sağlamayacağı düşünülen bağlaçlar, edatlar vb. kelimeler çıkartılmış ve noktalama işaretleri kaldırılmıştır. Son aşamada ise derlenen kelimeler yukarıda sözü edilen yazılımlardan biri olan *Wordart* programına aktarılmış ve tek bir kelime bulutu oluşturularak yorumlanmıştır (Resim 1). Diğer yandan, çözümleme aşamasında orijinal verilerden daha doğru sonuçlar elde edileceği düşüncesinden hareketle anahtar kelimeler (veriler) Türkçeye çevrilmeyerek yazıldığı dil ya da dillerdeki halleriyle değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, Resim 1'de de görüldüğü üzere oluşturulan kelime bulutunda tezlerin yazıldığı dillerdeki *(Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca, Kürtçe, Kırgızca* ve *Rusça)* anahtar kelimeler kullanılmıştır.



Resim 1. Tezlerde kullanılan anahtar kelimelerin bulutu

Resim 1'de oluşturulan *kelime bulutu* incelendiğinde 371 sıklıkla tekrar edilen *Çeviri* kelimesi ilk sırada gelirken, onu 47 tekrarla *Dil* kelimesi ve 46 tekrarla ise *Translation* kelimesi takip etmektedir. Bunların yanı sıra, *Edebiyat*, *Türkçe, Eğitim ve Çeviribilim* kelimelerinin de tezlerde sıklıkla tekrar eden kelimeler arasında olduğu görülmektedir.

Tartışma

Her iki araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, Türkiye'de geçtiğimiz 35 yıl (1985-2020) boyunca üniversitelerde lisansüstü düzeyde hazırlanan *çeviri* konulu tezlerin dört ana başlık altında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Sözü edilen temalar (konular) en fazla çalışılandan en

azına doğru şu şekilde sıralanabilir: *kitap ve yazar incelemeleri*, *disiplinlerarası çeviri çalışmaları incelemeleri*, *teorik çeviri incelemeleri* ve *sözlü çeviri incelemeleri*. Dolayısıyla *çeviri* konulu tezlerin dar bir tema alanına sıkıştığı söylenebilir.

Bu temalar içerisinde *kitap ve yazar incelemelerinin* en sıklıkla araştırmalara konu edildiği görülmektedir. Özellikle *kitap incelemesi* teması altında sınıflandırılan tezlerin *edebi metin incelemeleri* ve *edebiyat dışı metin incelemeleri* olmak üzere iki alt başlıkta ele alındığı görülmektedir. *Edebi metin incelemeleri* kapsamında da birbirinden farklı çok sayıda edebi türün çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Sözü edilen bu edebi türler arasında sayıca en sık çalışılan edebi türün de *şiir* (Boz, 1996; Canki, 2013; Soyer, 2018; Âşık, 2019) olduğu dikkat çekmektedir. Açık Önkaş (2009, s. 2)'ın da vurguladığı gibi şiirler, duygularla sesleri satırlarda birleştiren etkileyici ürünlerdir. Öyle ki şiirin Türk edebiyatının da yapı taşlarından biri olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda derlemdeki tezlerin büyük çoğunluğunun *Klasik Türk Edebiyatı*na ait olduğu beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Klasik Türk Edebiyatı, kültür ve medeniyet tarihimizin önemli bir bölümünü kapsamaktadır. Dolayısıyla geniş bir inceleme alanı olarak çeviri konulu tezlerde ele alınması olağan bir durum olarak değerlendirilebilir. Böylelikle bütün bu eserlerin aynı zamanda birer kültür taşıyıcısı olarak kabul edilip, anlaşılır bir şekilde de gelecek nesillere aktarılması için günümüz Türkçesine çevrildiği görülmektedir.

Tezlere sıklıkla konu edilen bir diğer edebi türün ise *roman* olduğu belirlenmiştir (Pazarlıoğlu, 2015; Karabayır, 2016; Aris, 2018). Söz konuş çalışmalarda ele alınan romanların, çoğunlukla yazıldıkları dönemler göz önünde bulundurularak incelendiği anlaşılmaktadır. Yazarlarının hayatları ve edebi anlayışları hakkında bilgilerin de verildiği çalışmalarda, eserlerinin öncelikle eski yazıdan (Osmanlıca, Farsça ve Arapça vb.) transkripsiyon harfleriyle Latin alfabesine aktarıldığı ve sonrasında da hedef dile (Türkçe) çevrildiği görülmektedir. Ayrıca tezlerin ekinde de mutlaka bu metinlerin tıpkıbasımları verilmektedir. Diğer yandan, derlem kapsamında *roman* teması altında kategorilendirilen tezlerde yerli ve yabancı yazarlar tarafından kaleme alınan çok sayıda klasik ve tanınan (popüler) eserlerin de incelendiği bulgulanmıştır. Söz edilen romanlar arasında Orhan Pamuk'un *Benim Adım Kırmızı* (1998) adlı eserinin birden çok çalışmaya konu edildiği görülmektedir. Orhan Pamuk'un dünya çapında tanınan bir yazar olması ve adı geçen romanın farklı birçok dile çevrilmesi sebebiyle çok sayıda araştırmaya konu edilmesi beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Edebi metin incelemeleri kategorisindeki *hikâye* teması altında birbirinden farklı çok sayıda yabancı yazarlıların hikâyeleri araştırma konusu edilse (Yılmaz, 2009; Tekten, 2019; Sarışık, 2020) de az sayıda olmakla birlikte Türk yazarlara ait öykülerin (Yaşar, 2004) de incelendiği görülmektedir. Hiç kuşku yok ki her toplum kendi kültürü, tarihi ve edebiyatını önceler. Ancak bu tür bir önceleme, hiçbir zaman evrensel kültür ve edebiyatın varlığını yadsıyamaz. Böylelikle yabancı yazarlara ait eserlerin (öykülerin) tezlere daha fazla konu edilmesi doğal karşılanabilir.

Bu ana kategorinin *süreli yayın* incelemeleri alt başlığında ise çok sayıda eski tarihli edebi dergi ve gazetenin incelendiği sonucuna varılmıştır. İncelenen dergiler arasında hala yayımlanmakta olan *Cosmopolitan* dergisi (Cihan, 2011) hariç, diğer dergilerin (Barutcu, 2010; Özdilek, 2013; Tapan, 2018) ise eski tarihli olduğu görülmektedir. Mutlu ve Tosun (2019, s. 45)'un da belirttiği gibi Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden başlayarak Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar uzanan zaman dilimi içerisinde edebiyat ve çeviri konularına atfedilen önem ve değer herkes tarafından bilinmektedir. Öyle ki süreli yayınların ait oldukları dönemin bütün özelliklerini tüm yalınlığıyla yansıtma potansiyeline sahip olmaları sebebiyle edebiyat çalışmalarının da önemli bir ayağını teşkil ettikleri söylenebilir.

Böylelikle, bu tür yayınların çeviri konulu tezler kapasımda ele alınması da olağan bir durum olarak değerlendirilebilir.

Çocuk kitapları edebi bir tür olarak roman ve hikayeler benzer özellikler göstermesine karşın eğlenceli, çocukların dil düzeylerine uygun, ilgi çekici ve merak uyandıran eserler oldukları için tezlerde çalışılan temalarda bir alt alan olarak değerlendirilmiştir. Bu kitaplar, içerdikleri kültürel ögeler, değerler eğitimi ve eğitici iletileri sayesinde aynı zamanda bir tür "eğitim" aracı olarak da kullanılabilmektedirler. Böylelikle, toplumun geleceği olarak görülen çocukların, duygu ve düşünce dünyalarının gelişiminde önemli bir rolü olan çeviri çocuk edebiyatının akademisyenler tarafından araştırmaya değer bulunduğu anlaşılmaktadır.

*Destan*ların ise bir ulusu ulus yapan yerel kaynaklarından biri olduğu düşünülmektedir. Dolasıyla sözlü Türk kültürü geleneğinin (Elcan ve Ulu, 2017, s.2) en önemli türü olan destanların da çeviri yoluyla günümüze taşındığı ve böylelikle lisansüstü tez çalışmalarına da konu edildiği (Öztürk, 2001; Toktaş, 2006; Kaya, 2011) görülmektedir.

Masallara gelince, insanoğlunun her yaşta masal dünyasında yaratılan karakterlerden ve olaylardan etkilendiği bilinmektedir. Öyle ki hemen herkes şüphesiz masal dinleyerek büyümüştür. Günümüzde kendi kültürümüze ait olduğu kadar çeviri masallar da bulunmaktadır. Çeviri masallarda genellikle kaynak kültürden hedef kültüre doğru bir aktarım söz konusu olduğundan çeviribilim alanındaki araştırmacıların da ilgi odağı olduğu söylenebilir (Demirci, 2012; Genç, 2019). Diğer yandan, masallar bugünün dünyasında da yeni nesillerin ilk eğitim araçlarından biri olarak kabul görmekte ve aynı zamanda yabancı dil öğretim sürecinde de kültürel içerikleri nedeniyle sıklıkla başvurulan kaynaklar arasında yer almaktadırlar. Bu durumda, masalların çeviri araştırmacıları tarafından ilgi gören bir tür olması da doğal karşılanabilir.

Tiyatro tarihinin, insanoğlunun tarihi kadar eski olduğu düşünülmektedir. İnsanoğlunun doğa olaylarını ve yaşadıklarını mağara duvarlarına resmetmeleriyle başlayan bu canlandırma oyunu evirilerek günümüze kadar gelmiştir. Tiyatronun Türk tarihine ilk girişi *Tanzimat Dönemi*'ne denk gelmekle birlikte bu dönemde özgün eserler yerine daha çok çeviri eserler tercih edildiği görülmektedir (Şener, 1998, s. 25). Tiyatro metinlerinin çevirilerinde beklenen sadece kavramların (kelimelerin) hedef dile aktarılması değildir, aynı zamanda oyunun kaynak kültürde yarattığı etkiyi hedef kültürde de yaratmaktır. Böylelikle, tiyatro metinlerinin kendine has bir dilinin olması sebebiyle araştırmacılar tarafından çalışılmaya değer bulunduğu söylenebilir (Maral, 2010; Kuleli, 2016).

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde *dizi* ve *filmlerde* yapılan çevirilerin de incelendiği görülmektedir. Derlemdeki tezler arasında sadece tek bir Türk filminin (*Babam ve Oğlum*-2005) Almancaya çevirisinin incelendiği dikkat çekmektedir. Tiyatro metin çevirilerinde olduğu gibi dizi ve film çevirilerinde de salt bir yüzeysel bir metin çevirisinin değil aynı zamanda izleyiciyi etkileyen kültürel bir aktarımın da söz konusu olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla Ageli (2014, s. 414)'nin de belirttiği gibi dizi ve film çevirilerinde, çevirmenlerin dilbilimsel bilgilerinin yanı sıra her iki dilin kültürüne de hâkim olmaları gerekmektedir. Böylece, dizi ve film çevirilerinin kendilerine özgü dilsel özellikleri nedeniyle çeviri alanında incelemeye değer metinler olduğu anlaşılmaktadır.

Çizgi roman, diğer yazım türlerinden farklı olarak resim ile yazının birleşiminden oluşan çok yönlü iletişime sahip bir yazım türüdür. Bu bağlamda çizgi roman, yazıyı resimlerle birleştirip yeni bir boyuta taşıyarak insanlara kitap sevgisi aşılamaya ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik hazırlanmış

kaynaklar olarak da düşünülmektedirler (Karagöz, 2018, s.639). Araştırma kapsamında incelenen tezler arasında az sayıda da olsa bu yazım türüne dair çeviri çalışmalarının olduğu da görülmektedir (Görgüler, 2016; Kireççi, 2018).

Edebi metin incelemelerine koşut olarak *edebiyat dışı metin incelemeleri* kapsamında da lisansüstü tezlerde çalışılan çok sayıda alt tema belirlenmiştir. Sözü edilen bu alt temalardan tezlerde en sık çalışılan temanın *tarih* olduğu dikkat çekmektedir. Öyle ki şimdiye kadar herhangi bir çağdaş dile çevrilmemiş birçok tarih kitabının çevirilerinin yapıldığı görülmektedir (Ainiding, 2015; Burhani, 2020). Böylelikle, bu tür kitapların günümüzde daha çok okuyucuya ulaştırılmasının hedeflendiği söylenebilir.

Diğer yandan bu kategoride, ilk çağlarda farklı uluslar arasında yayılmasıyla birlikte çeviriyi adeta bir zorunluluk haline getiren *dini metin* çevirilerinin de günümüzde hala pek çok çalışmaya konu edildiği anlaşılmaktadır. Böylelikle araştırma kapsamında incelenen tezler arasında da birçok dini metin çevirisine dair çalışmaların yer aldığı belirlenmiştir (Kaleli, 2014; Avşar, 2019).

Bilim ve teknoloji alanında hızlı yaşanan gelişmelere koşut olarak *teknik çeviri* konusunun da küresel piyasanın talep ve gereksinimlerini karşılamada öncü bir rol oynadığı bilinmektedir. Ayrıca bu çeviri türünün, her alanın kendine has bir terminolojisinin olması sebebiyle oldukça kapsamlı ve aynı zamanda çevirmenleri de zorlayan bir tür olduğu söylenebilir. Derlemdeki tezlerde birbirinden farklı alanlarda gerçekleştirilen *teknik çevirilerinin* de inceleme konusu edildiği görülmektedir (Aksöz, 2005; Öner, 2013). Bu çalışmalar arasında en fazla *hukuk* alanında yapılan çevirilerin incelendiği dikkat çekmektedir. Şüphesiz ki her alan kendi içerisinde önemlidir ancak *hukuk* olgusu ve sisteminin insan varlığı ve toplum düzeni için hayati derecede önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çöltü (1999)'nün de işaret ettiği gibi günümüzde hukuk metinlerinde en fazla görülen çeviri sorunlarından birinin öncelikle sonsuz uzunluktaki isim bileşenleri olduğudur. Bu tür kelimeleri bölerek çevirmek yerine uzmanlık dilindeki karşılıklarını vermek oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra, bu tür metinlerde yer alan kimi kısaltmaların çevirileri de ayrı bir sorun teşkil etmektedir. Hatta bazı kelimelerin aktarımı neredeyse imkânsız hale gelmektedir. Bununla birlikte, hukuk çevirilerindeki olası kimi yanlışların kişisel hak kayıplarına neden olduğu da bilinmektedir. Özellikle bu türden zorlukların derlemdeki *teknik çeviri* alt başlığında sınıflandırılan tezlerde çalışılması olağan bir durum olarak değerlendirilebilir.

Yukarıda sözü edilen *tarih kitapları*nda olduğu gibi *bilimsel kitaplar* alt temasında da şimdiye kadar herhangi bir çağdaş dile çevrilmemiş birçok eserin incelendiği hatta doğrudan çevirilerinin yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda *felsefe* (Tezel, 2019), *astroloji* (Kıran, 2011), *astronomi* (Akyavaş, 2019), *akademik* (Devoldere, 2008), *ansiklopedi* (Koç Konusever, 2018), *coğrafya* (Sarıp, 2018), *kimya* (Gür, 2016), ve *tıp* (Özdemir, 2018) olmak üzere birçok alanda yazılan bilimsel kitabın ele alındığı görülmektedir. Böylelikle, söz konusu çalışmalar neticesinde eski dilde yazılmış çok sayıda bilimsel eserin modern dillere çevrilerek daha çok kişinin bu çalışmalardan faydalanması sağlanarak bir nevi bilim dünyasına katkıda bulunulduğu söylenebilir.

Bununla birlikte derlem kapsamındaki tezler arasında Osmanlı Devleti'ne ait *resmi yazışmalar* üzerine çeviri incelemelerinin de yapıldığı görülmektedir (Türk, 2019). Bu tür yazışmaların tezlere konu edilmesindeki öncelikli amacın, Osmanlı Devleti'nin sosyal, siyasi, ekonomik ve askeri yapısı hakkında bilgi edinmek olduğu söylenebilir.

Diğer yandan, günümüzde konuşulan dillerden herhangi birine henüz çevrilmemiş *ders kitaplarının* da tezlerde çalışıldığı anlaşılmaktadır (Salman, 2008; Taydaş, 2011). Böylelikle, söz konusu ders kitaplarının güncel eğitimde kullanılmalarının amaçlandığı söylenebilir. Ders kitaplarının yanı sıra tezlerde *sözlük çevirilerinin* (Arslan, 2016; Şeker 2016) yapıldığı gömülmektedir. Bütün bunların yanı sıra, az sayıda da olsa *biyografi* (Tanrıyar, 2007; Camgöz, 2016), *şarkı sözü* (Erim, 2019), *derleme metin* (Yağmur, 2013), *gezi kitabı* (İşimtekin, 2005), *makale* (Fakılı, 1995; Eren, 2012), *bilmece* (Bada, 1999; Dalaslan, 2015), *mektup* (Kartal, 2013), *rüya tabirleri* (Yaman, 2013) ve *deneme* (Takanay, 2005) çevirilerinin de incelendiği görülmektedir. Öyle ki, sözü edilen yazım türlerinin *çeviri* konulu tezler arasında sıkça yer edinemediği söylenebilir.

Araştırmanın ilk ana temasının son alt başlığı olarak belirlenen *yazar ve dil incelemeleri* başlığı altında çalışılan 7 (yedi) yazardan 3 (üç)'ünün Türk, 4 (dört)'ünün ise yabancı uyruklu olduğu belirlenmiştir. Bu yazarların da eserleri en fazla Türkçeye ve başka dillere çevrilen yazarlar olduğu görülmektedir.

Sınıflandırmada ikinci ana tema olarak belirlenen *disiplinlerarası çeviri incelemeleri* başlığının, derlemdeki tezlerde birbirinden farklı birçok bilim dalıyla ilintili olarak çalışılan bir tema olduğu söylenebilir. Öyle ki bu bağlamda en fazla tez üretilen alt temanın *eğitim-öğretim* olduğu görülmektedir. Çeviri tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğu göz önünde bulundurulduğunda 20. yüzyılın üçüncü çeyreğine kadar bu işi meslek edinen insanların aslında doğrudan herhangi bir çevirmenlik eğitimine tabi tutulmadığı bilinmektedir. Ancak günümüzde çevirinin artık bir bilim dalı olarak görülmesi, beraberinde çeviri işiyle uğraşan kişilerin de akademik eğitim almalarını bir anlamda zorunlu kılmıştır. Böylelikle, sözü edilen bu alt tema başlığı altında *akademik çeviri* konusunda pek çok tezin çalışılması da doğal bir sonuç olarak düşünülebilir. Çevirinin yabancı dil öğretimindeki yeri söz konusu olduğunda ise, Orta Çağdan beri *geleneksel yöntem* ya da *gramer-çeviri yöntemi* olarak bilinen yaklaşımın bu sürecin ayrılmaz bir parçası olduğu bilinmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 300). Öyle ki bugün bile dünyada pek çok üniversitenin dil öğretim, edebiyat ve çeviri programlarında her daim çeviri dersleri önemli bir işleve sahiptir ve her ne kadar dil öğretimindeki çağdaş yaklaşım ve yöntemler bunun aksini iddia etseler de söz konusu yaklaşım varlığını sürdürmeye devam edecektir (Ergun, 2004, s.143). Böylelikle, derlemdeki çok sayıda tezde dil öğretiminde çevirinin yeri ve öneminin sorgulandığı görülmektedir. Diğer yandan Türkiye'deki ç*eviri* konusunda yapılan ilk tezin de bu alanda olması dikkat çeken bir durumdur (Kurultay, 1985).

İçerisinde bulunduğumuz çağın bir *teknoloji çağı* olarak adlandırılması göz önünde bulundurulduğunda *çeviri teknolojileri* alt temasıyla yapılan araştırmaların çok sayıda olması öngörülmekteydi. Ancak bu kapsamda varılan sonuç tam aksini göstermektedir. Özellikle 2000'li yıllardan başlayarak teknolojik gelişmelerin insanların günlük hayatında yer etmesiyle birlikte bu alanda çok az sayıda da olsa bir takım çeviri araştırmalarının yapıldığı görülmektedir. Buna rağmen, söz konusu alanın sonradan çok da ilgi görmediği anlaşılmaktadır. Teknolojinin gelişmesi, insan hayatını etkilediği gibi birçok meslek dalını da etkilemiştir ki bunlardan biri de çevirmenliktir. Şöyle ki Ersoy ve Balkul (2012, s. 297)'un da belirttiği gibi çevirmenlik mesleği, bu alanda makineleşmenin her geçen gün hızla çoğalmasıyla birlikte olumlu ya da olumsuz kendi payına düşeni almaktadır. Ancak şunu da unutmamak gerekir ki teknoloji her ne kadar gelişirse gelişsin tamamen insanın yerini alması pek de mümkün gözükmemektedir. En sistemli bilgisayar yazılımı bile çevirmenlere alternatif olamamaktadır. Söz konusu durum, alanda yapılan tezlerin sayı ve yıllara göre dağılımına bakıldığında da açıkça görülmektedir. Yine de bilgisayar destekli çeviriye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Öyle ki bu sistemler bir yandan çevirinin maliyetini azalttığı gibi diğer yandan da çevirmenlere yardımcı olarak çevirmenin yükünü hafifletebilmektedir. Birçok alanda yabancı kaynaklardaki yeni bilgilere ihtiyaç duyulmasına rağmen her insanın yabancı dilde yetkinliği

olmadığı için çeviri ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak adına insanlar günümüzde İnternet bağlantılı bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar kullanarak bilgisayar destekli çeviriler yapmaktadırlar. Böylelikle söz konusu bilgilere daha hızlı, kolay ve ucuz bir şekilde ulaştıkları görülmektedir. Görme ve duyma engelli insanların da bu tür teknolojilerden faydalanmaları için geliştirilen bilgisayar sistemlerinin de olduğu bilinmektedir. Hatta söz konusu sistemlerin derlemdeki az sayıda tezde de çalışıldığı anlaşılmaktadır (Duygulu Şahin, 2003; Köprü, 2008; Vişne, 2019).

Diğer yandan, t*arihsel incelemeler* bağlamında az sayıda tezde çeviri tarihinin çalışıldığı görülmektedir. Bu kapsamdaki çeviri çalışmalarının tarihsel dönemlere göre gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Sözü edilen dönemler içerisinde ise en fazla çalışılan dönemin *Cumhuriyet dönemi* olduğu anlaşılmaktadır (Çavuşoğlu, 2016; Sert, 2016). Bu dönemin, özellikle çevirinin tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemsenmeye başlandığı ve devletin bir kültür politikası olarak bu alanda önemli adımlar attığı bir dönem olarak incelenmeye değer görüldüğü anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamındaki tezlerde *kültür aktarımı* bağlamında da *çeviri* konul çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Bu başlıkta yazılı ve sözlü çeviri türünde yapılan kültürel incelemelerin yanı sıra farklı disiplinlerin uygulama alanlarının da çeviri bağlamında değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Örneğin; *mimari* alanda uygulanan *göç belleği* ve *kentsel dönüşüm*ün, çeviri bağlamında da ele alındığı dikkat çekmektedir. Göç deneyimi; göçmenin iki farklı yer arasında deneyimlediği hareket ile birlikte kendi yerini aradığı ve hiçbir zaman sonlanmayan bir süreç olduğu bilinmektedir. Böylelikle belleğinde taşıdığı mekanlar eşzamanlı olarak sürekli yeniden kurgulanmakta ve üretilmektedir. Bu üretim de bir çeviri türü olarak değerlendirilmektedir. Öyle ki söz konusu bellek bir kentsel dönüşüm aracı olarak ele alınırken (Mekdjian, 2017, s. 42), çeviri bakış açısıyla mekanların da incelenebileceğini göstermektedir (Okumuş, 2017). Diğer yandan, farklı türlerin birbirine uyarlanması da bir tür çeviri etkinliği olarak değerlendirilmektedir. Örneğin; bir romanın filme uyarlanması ya da tam tersi bir durum da bir tür çeviri etkinli olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra Darülfünunun İstanbul Üniversitesine (Erdoğdu Yılmaz, 2020) dönüşmesi sırasında yaşanan isim ve eğitim sistemi değişikliği, bir ülkeye ait reklam sloganlarının (Günenç, 2018) başka bir ülkeye uyarlanması, bir şarkının (Copçuoğlu, 2019) farklı kişiler tarafından söylenmesi ve bir kültüre ait yemeğin (Beyaz, 2017) başka kültürlerde yaşayan insanlar tarafından yapılması da çeviride *kültür aktarımı* bağlamında çalışılan ilgi çekici alt temalar arasında bulunmaktadırlar.

*Mesleki çeviri*ye dair çalışılan tezlerde en fazla incelenen alt temanın ise çevirmenlik olduğu görülmektedir. Çevirmenlik mesleği ile ilgili 2013 yılı ocak ayında ülkemizde *Ulusal Meslek Standartları*nın Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından (MYK, 2013) yayımlanmasına rağmen bu uğraşın kimi kaynaklara (Korkmaz, 2016, s. 36) göre *yeniden çeviri* olarak nitelendirilmesi dolayısıyla belirlenen standartların uygulanmasında birtakım zorluklarla karşılaşılmaktadır. Bu yaratıcılık sebebiyle *çevirmenliğin* de akademik çalışmalara araştırma konusu olduğu görülmektedir. Böylelikle *çevirmenin kimliği, niteliği, kaynak kültür ve yazarla olan ilişkisi çeviri faaliyetlerini ne denli etkilemektedir?* sorunsalı da çalışmalarda ele alınan ortak noktalardan biri olarak değerlendirilebilir.

Üçüncü ana tema olarak belirlenen *teorik çeviri incelemeleri* kapsamında da genel olarak *çeviribilim* ve onunla iç içe olan diğer bilim alanlarına değin kuramsal çerçevede ele alınan çalışmaların yapıldığı gözlenmektedir. Bu bağlamda en fazla incelenen alt temanın *çeviri kuramları* olduğu görülmektedir. Çeviri kuramlarının, çeviri olgusunun bilimselleşme sürecindeki temel taşlarından birisi olması nedeniyle söz konusu durum olağan olarak değerlendirilebilir (Özcan, 2019, s. 588). Bu süreçte gündeme gelen diğer bir olgu ise çeviri eleştirisidir (Yücel, 2007, s. 40). Böylelikle bu kapsamda ikinci

alt tema olarak en sık çalışılan temanın da *çeviri eleştirisi* üzerine olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, genel bağlamda ele alınan *çeviribilim* çalışmalarının da çeviri eleştirisi kadar çalışıldığının altını çizmek gerekir. Bu kategoride değerlendirilen tezlerin tamamında incelenen çeviri teorileri, bir problemin kuramsal ya da kavramsal çerçevesini oluşturduklarından dolayı önem arz etmektedirler. Öyle ki her iki çerçeve sayesinde çevirinin artık özerk (otonom) bir bilim dalı olduğundan bahsedilebilmektedir. Bununla birlikte, çevirinin daha ziyade uygulamalı bir alan olarak görülmesi nedeniyle söz konusu kavramlarla ilgili çok az sayıda lisansüstü çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir.

Öte yandan, çeviri türleri söz konusu olduğu zaman birçok farklı alandan bahsetmek olasıdır. Ancak genel anlamda çeviri, yazılı ve sözlü çeviri olmak üzere iki ayrı kategoride değerlendirilmektedir. Derlemdeki tezlerin yaklaşık 2/3'ünün *yazılı çeviri* incelemeleri üzerine gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda *sözlü çeviri* çalışmalarına çok az sayıda, hatta yok denecek oranda (%2) yer verildiği gözlenmektedir. *Sözlü çeviri* ana teması altında en fazla çalışılan konunun *andaş çeviri* olduğu anlaşılmaktadır. Doğan (2012, s. 114)'ın da belirttiği gibi sözlü çeviri türleri içerisinde *andaş çevirin*in, uygulanabilirliği bakımından en zor tür olması sebebiyle araştırılmaya değer görüldüğü söylenebilir. Diğer yandan, bu kategoride *andaş çevir*i türüne koşut olarak işlenen bir diğer alt tema ise *tercümanlar*dır. Uygulamasının bir hayli zor olduğu vurgulanan *andaş çeviri* ve diğer sözlü çeviri türlerinin uygulayıcıları olarak tercümanların da araştırmalara konu edilmesi öngörülebilir bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, alanyazında Türkiye'deki sözlü çeviri türleri üzerine yapılan akademik çalışmaların Çalık (2019) tarafından bir yüksek lisans tezi çerçevesinde bibliyometrik incelemesinin gerçekleştirildiği bilinmektedir.

İlk araştırma sorusu kapsamında kategorize edilemeyen ve *diğer* başlığı altında incelenen tezlerde (f=15) ise çeviri bağlamında birbirinden farklı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu alt kategoride öncelikle daha çok durum belirlemesi amaçlı araştırmaların yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak araştırma modeli bakımından dar bir alana sıkıştığı görülen *çeviri* konulu lisansüstü çalışmaların böylelikle az da olsa çeşitlendiği/ zenginleştiği söylenebilir. Örneğin; çocukların kitap tercihlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi (Köklücan, 2019), MEB onaylı 100 temel eser arasında yer alan çeviri kitapların çocukların düzeyine uygunluğunun araştırılması (Yurtseven, 2011), 2000-2005 yılları arasında en fazla ilgi gören çeviri kitaplarının incelenmesi (Ertan, 2007), teknik metin çevirilerinde karşılaşılan sorunların ele alınması (Şık, 2019), çeviri çözümleme model önerisi (Kocabıyık, 2020) gibi çalışmaların yapılması yoluyla *çeviri* alanında alışılagelmiş lisansüstü tez konularının dışına çıkılarak alanyazına farklı bir açıdan katkı sağlandığı görülmektedir.

Tezlerdeki anahtar kelimelerin kullanılma sıklığında hareketle gerçekleştirilen *kelime bulutu* çözümlemesinde ise en sıklıkla kullanılan kelimelerin *çeviri, translation* (İng.) ve *dil* olduğu tespit edilmiştir. Tezlerin *çeviri* konusunda gerçekleştirilmesi ve onun aracı olan *dil* etrafında yoğunlaşması sebebiyle söz konusu durum olağan görünmektedir.

Sonuç ve öneriler

Ülkemizdeki üniversitelere bağlı farklı enstitülerde yürütülen lisansüstü eğitim ve öğretim faaliyetleri ve buralarda gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar eşzamanlı olarak hem araştırmacıların akademik gelişimine hem de çalışılan bilim dalının literatürüne (alanyazınına) katkı sağlamaktadır. Belirli disiplinlerde gerçekleştirilen tez çalışmalarının da ilgili alanların gelişimi ve dinamizmleri için önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bununla birlikte, herhangi bir bilim dalında gerçekleştirilen akademik çalışmaların ancak belirli zaman dilimlerine göre tematik incelemelerinin yapılması yoluyla söz konusu

alandaki bilimsel gelişmelerin ve araştırma eğilimlerinin belirlenmesi mümkün olmaktadır. Öyle ki bu tür çalışmalar sayesinde alanda en fazla çalışılan konuların tespiti yapılabildiği gibi hiç çalışılmayan ya da çok az çalışılan konular da belirlenebilmektedir. Böylelikle, ileride söz konusu alanda gerçekleştirilebilecek olası çalışmaların da önü açılabilmektedir. Bu amaç ve motivasyonla gerçekleştirilen mevcut araştırmanın derlemini (korpus) de bahsi geçen akademik çalışma türlerinden biri olan *çeviri* konulu lisansüstü tezler oluşturmaktadır.

Tezlerin tematik incelemesi neticesinde ise araştırma konusu olarak genellikle kitap çevirisi, çeviri incelemesi ya da çeviri karşılaştırmalarının tercih edildiği anlaşılmaktadır. Böylelikle, çoğu tezin tema (konu) bakımından çeviri kitap ya da metin incelemesi üzerine yoğunlaştığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, disiplinlerarası çeviri incelemeleri kapsamında gerçekleştirilen tezlerin temaları bakımından çeşitlilik gösterdiği, ancak derlemdeki genel tematik dağılım göz önünde bulundurulduğunda ise bu oranın oldukça düşük olduğu görülmüştür. Diğer yandan, teorik çeviri bağlamında gerçekleştirilen tezlerin de sayıca çok az olması kayda değer bir durumdur. Ancak alandaki uygulamalı çalışmaların varlığı ve çeviribilimin bilimselleşme süreci göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu durum olağan bir sonuç olarak da değerlendirilebilir. Son olarak derlemdeki tezler arasında sözlü çeviri çalışmalarının yok denecek kadar az olması ise bu kategoride bir araştırma boşluğunun varlığına işaret etmektedir.

Son olarak, ülkemizdeki çeviri konulu akademik çalışmalarla ilgili yapılabilecek olası benzer çözümlemelerde mevcut çalışmada olduğu gibi yıl sınırlaması olmaksızın, çeviri konulu makaleler, bildiriler ve kitaplar da incelenebilir. Bunun yanı sıra, sözü edilen bu çalışmaların tamamı, yıl bazında karşılaştırmalı olarak ele alınıp değerlendirilebilir. Böylelikle, ülkemizdeki çeviri konulu çalışmaların her on yılda bir bibliyometrik ve tematik bir değerlendirilmesi yapılarak alandaki olası yeni gelişmeler ve çalışmaların eğilimleri de yakından izlenebilir.

Kaynakça

Açık Önkaş, N. (2009). Çocuk edebiyatı kitaplarında şiirin yeri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (23), 1-12. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217267

Agelı, N. (2014). For better or for worse- the challenges of translating english humour into arabic. *The Journal of Human Sciences*, (23), 414-426. https://doi.org/10.12785/JHS/20140209

Aınıdıng, N. (2015). *Anonim Tarih-i Kaşgar: Çeviri ve değerlendirme* [Y. Lisans Tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbulut, A. N. (2016). *Türkiye'de çeviribilim: İlk adımların yol arkadaşlığı*. İstanbul: Sözcükler.

Aksöz, F. (2005). *Almanca teknik metinlerin Türkçeye çevirisinde ortaya çıkan çeviri güçlükleri ile teknik çevirinin çeviri eğitimindeki yeri ve önemi* [Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akyavaş, S. (2019). *Muvakkit Mustafa B. Ali'nin Teshilü'l-Mîk'at adlı eseri: İnceleme-metin-Türkiye Türkçesine çeviri-dizin-tıpkıbasım* [Y. Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Aris, G. (2018). *Eski Uygurca Ölüler Kitabı üzerine bir çeviri denemesi* [Y. Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, A. (2016). *Tuhfe-i Hüsâmî: İnceleme, çeviri yazılı metin ve dizin* [Y. Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Âşık, M. (2019). *Millet Kütüphanesi Ali Emiri manzum 547 numarada kayıtlı şiir mecmuası (vr. 100b-125b): İnceleme, metin ve nesre çeviri* [Y. Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Avşar, B. (2019). *Kutbeddin İznikî'nin Mukaddimesi'nin Topkapı nüshası (51'a-100b): Giriş, metin, çeviri ve sözlük* [Y. Lisans Tez]. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bada, G. (1999). *Türkmen matalları (bilmeceleri): Ses bilgisi, şekil bilgisi incelenmesi, metin ve çeviri* [Y. Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Barutcu, T. (2010). *Çocuklara kıraat (1881) ve Sevimli Mecmua (1925) dergilerindeki çeviri metinler ve dış dünya üzerine bir inceleme* [Y. Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beyaz, E. (2017). *Representing Turkish food history and food culture through translation: A case of Turkish confectionery* [Y. Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Boz, E. (1996). *Hakiki Divanı: Dil incelemesi, kısmi çeviri ve yazılı metin* (2. Cilt) [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Burhanı, G. A. (2020). *Tarih-i Humûlî: Çeviri ve değerlendirme* [Y. Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Camgöz, B. (2016). *Mecdî Mehmed Efendi Hadâ'iku'ş-Şakâ'ik (2-142 sayfalar arası): İnceleme ve çeviri yazısı* [Y. Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Canki, T. (2013). *Fazıl Ahmet Aykaç'ın Şeytan Diyor ki adlı eserinin çeviri yazısı ve metin incelemesi* [Y. Lisans Tezi]. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cihan, F. I. (2011). *The Turkish Cosmopolitan magazine as translation: An analysis of representations of women* [Y. Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Copçuoğlu, G. N. (2019). *Singing as a translational action: Comparative analysisof sight-singing and rehearsed singing performances of Turkish makam music in light of translation studies* [Y. Lisans Tezi]. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çalık, O. (2019). *Türkiye'deki sözlü çeviri alanındaki akademik çalışmaların konumu: 2008-2018 yılları arasındaki makale kitap ve lisansüstü tez düzeyindeki çalışmaların içerik analizi* [Y. Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çavuşoğlu, Ö. (2016). *Cumhuriyet Türkiye'sinde yazınsal aktörlerin çeviri söylemleri (1923-1979)* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çöltü, İ. (1999). *Die Übersetzungsproblematik der juristischen texte vom Deutschen ins Türkische Dargestellt anhand der ehescheidunge texten* [Y. Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dalaslan, D. (2015). *An Analysis of the English translations of Erzurum folk riddles in the light of Raymond van den Broeck's translation criticism model* [Y. Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirci, M. (2012). *Analyse der Übersetzung von Kinderliterarischen Texten anhand von Grimms Maerchen und ihren Übersetzungen* [Y. Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Devoldere, S. (2008). *Traduction de certains chapitres du livre d'Aymil Doğan 'Sözlü çeviri, çalışmaları ve uygulamaları' et stratégie de traduction* [Y. Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, A. (2012). Andaş çeviriye Anokhin'in işlevsel sistem kuramı ve Chernov'un etkinlik kuramı kapsamında yaklaşım. *Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi,* 52(1), 113-133. http://dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/412/556

Duygulu Şahin, P. (2003). *Translating images to words: A novel approach for object recognition* [Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Elcan, A., & Ulu, Y. S. (2017). Destandan millî kimlik inşasına altaylı yazar Çıbaş Kayinçin'in kayçı hikâyesinde yapı ve izlek. *Karadeniz,* (36), 01–16. https://dergipark.org.tr/tr/download/issue-file/8399

Er, G., & Biber, A. Ç. (2020). Matematik eğitimi alanındaki deneysel desenli tezlerde tematik ve metodolojik eğilimler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 995–1006. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/56904/708202

Erdoğdu Yilmaz, Ş. (2020). *Çeviri aracılığıyla bilimsel alan dönüşümünün izinde "İstanbul Üniversitesi Reformu"* [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eren, E. (2012). *Nizâmî-yi Arûzî'nin Çehâr Makâle'si: Çeviri ve dilbilgisi yönünden inceleme* [Y. Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergun, E. (2004). Eğitsel çevirinin çağdaş dil öğretimindeki konumu. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 141-159. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92998

Erim, B. (2019). *Dârülelhan Nota Külliyâtı Anadolu halk şarkıları 6 ve 7 numaralı defterlerin günümüz Türkçesine çeviri aktarımı* [Y. Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ersoy, H., & Balkul, H. İ. (2012). Teknolojik gelişmelerin çevirmen ve çeviri mesleği açısından olumlu ve olumsuz etkileri: çeviri alanında yeni yaklaşımlar. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(2), 295-307. https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademikincelemeler/issue/1546/18997

Ertan, O. (2007). *2000- 2005 yılları arasında Türkiye'de çoksatan çeviri kitaplara kuramsal bir bakış* [Y. Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eruz, S. (1999). *Çeviri eğitiminde ve çeviride koşut metinler hukuk alanında koşut metin çalışmalarının kapsamı işlevleri ve yöntemleri* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eruz, S. (2010). *Çokkültürlülük ve çeviri. Osmanlı Devleti'nde çeviri etkinliği ve çevirmenler*. İstanbul: Multilingual.

Fakılı, N. İ. (1997). *A Translation criticisim of Virginia Woolf's A Room of One's Own* [Y. Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Genç, A. (2019). *Charles Perrault masallarının Türkçe çevirilerindeki kültürel unsurların erek odaklı çeviri kuramı açısından incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Görgüler, Z. (2016). *Yeni toplumsallıklar etrafında yükselen çeviri pratikleri: Türkiye'de tara-çeviri (Manga) içeriklerinin dolaşımı ve netnografik çözümlemeler* [Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Günenç, H. (2018). *Werbeslogans in Türkischen und Deutschen medien-ein beitrag zur linguistischen semiotik und übersetzungwissenschaft* [Y. Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gür, M. N. (2016). *Ali el-İznikî'nin 'Cevahir el-Esrar fi Ma'arif el-Ahcar' adlı eserinin çeviri ve incelemesi* [Y. Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İşimtekin, S. (2005). *Nâsiru'd-din Şâh'ın Avrupa Seyahatnâmesi (Sefernâme-İ firengistan-ı Nâşıru'd-din Şâh) inceleme ve çeviri* [Y. Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaldırım, A., & Tavşanlı, Ö. F. (2020). Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen araştırmaların incelenmesi: Bir tematik analiz. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 839–873. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/57305/728921

Kaleli, A. (2014). *Du'ā-nāme: İnceleme, çeviri, yazılı metin, özel adlar dizini ve tıpkıbasım* [Y. Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karabayır, Ç. (2016). *Eine kulturspezifische übersetzungsanalyse: Vergleichende analyse des romans huzur von Ahmet Hamdi Tanpınar* [Y. Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karagöz, B. (2018). Eğitici çizgi romanların ışığında okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 637-661. https://doi.org/10.17556/erziefd.401083

Kartal, A. (2013). *The letters of George- Gennadios Scholarios to members of the ruling elite in fifteenth- century Peloponnese: Introduction, translation, and commentary* [Y. Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, G. (2011). *Battal Gazi Destanı'nın (343-675) çeviri yazısı ve metin sözlüğü* [Y. Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keskin, Z. (2020). Kur'an'da bazı peygamberlerin evlatlarıyla ilgili durumlarına tematik yaklaşım. *Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, (2), 1–22. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sirat/issue/57734/758622

Kılıç, O. (2019). Tematik iç mekân kurgularının tasarım öğeleri açısından değerlendirilmesi. *V. International Congress on Natural and Health Sciences,* 13-15.12.2019, Adana.

Kıran, M. (2011). *Usûlü'l-Melâhim: Çeviri, yazılı metin ve gramer incelemesi* [Y. Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kireççi, Ü. (2018). *Çizgi romanda çeviri* [Y. Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kocabıyık, H. S. (2020). *Seçmeli ve çok boyutlu bir çeviri analiz modeli önerisi* [Doktora Tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Koç Konuksever, S. (2018). *Şükrullah-ı Şirvânî'nin Riyâzu'l- kulûb adlı eseri: İnceleme, metin, çeviri* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Korkmaz, İ. (2016). Çeviri stratejilerinin yazın çevirisinde uygulanması: Yaşar Kemal'in ölmez otu eserinin İngilizceye çevirisinden örnekler. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(12), 35-46. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/591740

Köklücan, D. (2019). *Anaokulu öğrencilerinin ulusal ve çeviri çocuk kitaplarını tercihlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi* [Y. Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köprü, S. (2008). *Coupling speech recognition and rule-based machine translation* [Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An ıntroduction to is methodology* (4th ed.). Beverly Hills: Sage Publication.

Kuleli, M. (2016). *Çeviri göstergebilimi bakış açısıyla Shakespeare'in Julius Caesar ve Antony and Cleopatra adlı oyunlarında anlam evreni, göstergeler ve öznelik yetisi* [Doktora Tez]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurultay, A.T. (1985). *Çeviri eleştirisinde yöntem sorunlarına uygulamalı bir yaklaşım* [Y. Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurultay, T. (1999). Cumhuriyet Türkiye'sinde çevirinin ağır yükü ve Türk hümanizması. *İstanbul Üniversitesi Alman Dili Edebiyatı Dergisi*, (11), 13-36. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuaded/issue/1043/11784

Lamantia, J. (2007). *Text clouds*: *a new form of tag cloud*. http://www.joelamantia.com/blog/archives/tag_clouds/text_clouds_a_new_form_of_tag_cloud.

Maral, N. (2010). *Tiyatro metin çevirilerinde çeviri sorunları* [Y. Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mekdjian, S. (2017). Urban artivism and migrations. Disrupting spatial and political segregation of migrants in European cities. *Elsevier*, (77), 39-48. https://doi.org/10.1016/j.cities.2017.05.008

Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies,* 8(9), 297-318. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089

Mesleki Yeterlilik Kurumu Ulusal Meslek Standardı. (2013). *Resmî Gazete* (Sayı: 28543-Mükerrer). http://www.ce-viriblog.com/2013/01/30/myk-ceviride-meslek-standardi-aciklandi/

Mounin, G. (1967). *Die Übersetzung-Geschichte, Thorie, Anwendung*, Nymphenburger Veıiagshandlung: München.

Mutlu, S., & Tosun, M. (2019). Tanzimat dönemi ve cumhuriyet sonrası çeviri çalışmaları örneğinde çevirinin toplumsal sistemin dönüşmesindeki etkisi. *Journal of Continous Vocational Education and Training,* 2(1), 41–51. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/777021

Nair, G. (2019). Gençlik şiddeti konusunda son on yılda ülkemizde yapılmış lisansüstü tezlerin tematik açıdan değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1929–1945. https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/47063/528123

Okumuş, G. (2017). *Göçmen belleğinin mekânı kurgulama ve yeniden üretme biçimleri: Kolaj, montaj ve çeviri* [Y. Lisans Tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Öner, S. (2013). *Çeviri yoluyla kanun yapmak: 1858 tarihli Osmanlı Ceza Kanunu'nun 1810 tarihli Fransız Ceza Kanunu'ndan çevrilmesi* [Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özcan, o. (2018). *Yorumlayıcı çeviri kuramı çerçevesinde Eugène Ionesco'nun tiyatro oyunlarının Türkçeye çevirilerinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özcan, O. (2019). Yazın çevirisi incelemelerinde yorumlayıcı çeviri kuramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 587-603. http://doi.org/10.29000/rumelide.619082

Özdemir, G. (2018). *Hekim Beşir Çelebi Mecmûʿatü ʾl-Fevâyid: Giriş, inceleme, çeviri yazılı metin, dizin* [Doktora Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdilek, H. (2013). *Tercüme Dergisi ve Türkiye'deki çeviri eleştirisi serüvenine katkıları* [Y. Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, G. (2001). *Edige Batır Destanı'nın Başkurt versiyonu: İnceleme, metin, transkripsiyonlu metin, çeviri ve dizin* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Pazarlıoğlu, S. (2015). *Honoré de Balzac'ın "Le Père Goriot" (Goriot Baba) adlı eseri ile Türkçeye çevirilerinin erek odaklı çeviri kuramı ve çeviri stratejileri açısından incelenmesi* [Y. Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ramsden, A., & Bate, A. (2008). *Using Word Clouds in Teaching and Learning*. University of Bath. https://www.semanticscholar.org/paper/Using-Word-Clouds-in-Teaching-and-Learning-Ramsden-Bate/fde4664fc4b739c0ac7dbbb524aaca8fc20e9153

Salman, R. (2008). *Selim Sabit'in Sarf-ı Osmani adlı eserinin çeviri yazısı, terimler, lügatçe ve metin* [Y. Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarıp, M. A. (2018). *El-idrîsî ve Nuzhatü'l-Müştâk adlı eserinin Uzak Doğu ile ilgili bölümünün çeviri ve yorumu* [Y. Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarışık, D. (2020). *Kafka'nın 'Die Verwandlung' adlı öyküsünün ara dilden çeviri bağlamında değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Savaşan, S. (2011). *Türkçe içeriklerden otomatik etiket bulutu oluşturma* [Y. Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Sert, H. H. (2016). *Dil Devrimi'nin erken Cumhuriyet Dönemi'nde şiir ve çeviri bağlamında Türk edebiyatına etkisi (1932-1950)* [Doktora Tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Soyer, A. (2018). *Buddhacarıta: Giriş, metin, çeviri, dizin ve tıpkıbasım* [Y. Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şeker, R. (2016). *Lügat-ı Aziziye: İnceleme, çeviri yazılı metin ve dizin* [Y. Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şener, S. (1998). *Dünden bugüne tiyatro düşüncesi.* Dost Kitabevi Yayınları: İstanbul.

Şık, M. (2019). *Terminology standards as a tool in the translation process of a technical texti* [Y. Lisans Tezi]. İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Takanay, A. (2005). *Yazınsal bir tür olarak 'deneme' çevirilerinde sorunlar ve yaklaşımlar: Bir 'deneme seçkisi' çeviri projesi kapsamında alınan kararların değerlendirilmesi* [Y. Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tanrıyar, K. (2007). *The life of saint Auxentios: An introduction, translation and commentary* [Y. Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tapan, E. (2018). *Dolâb dergisinin çeviri yazısı ve edebiyatla ilgili metinlerin incelenmesi* [Y. Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tayan, E., Gedik, S., Morkoyunlu, Z., Sözbilir, M., & Konyalıoğlu, A. (2019). Ebeveyn-çocuk ilişkisi konulu makaleler: tematik içerik analizi çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 1183-1208. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/44338/555437

Taydaş, S. (2011). *Sözlü iletişim becerileri dersinde kullanılan "Conversations pratiques de l'oral" kitabındaki Fransızca söz kalıplarının Türkçeye çevirisinde öğrencilerin izledikleri çeviri stratejileri* [Y. Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekten, B. (2019). *A comparative study on the paratextual elements in the translations of Edgar Allan Poe's short story compilations* [Y. Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tezel, R. (2019). *Bereketzâde İsmail Hakkı'nın 'Metâlib-i âliye' adlı eserinin çeviri yazısı ve eserin teleolojik delil bağlamında tahlili* [Y. Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Toktaş, H. A. (2006). *Tuvaca Alday-Buuçu Destanının dil yönünden incelenmesi: Metin, çeviri ve açıklamalı sözlük* [Y. Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk, H. B. (2019). *13 numaralı atik şikâyet defteri (Vr.1-142): Değerlendirme, çeviri ve metin* [Y. Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Vişne, T. (2019). *İşitme yetersizliği yaşayan bireylerin iletişimlerine yönelik bir işaret dili çeviri sisteminin geliştirilmesi ve uzman değerlendirmesi* [Y. Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Papers*, 1-10. https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis

Williams, W., Parkes, E. L., & Davies, P. (2013). Wordle: A method for analysing MBA student induction experience. *The International Journal of Management Education*, 11(1), 44-53. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.10.002

Wolfram. W. (1977). *Übersetzungsvvissensehaft- Probleme und Methoden*, Ernst Klett Verlag: Stuttgart.

Yağmur, Ö. (2013). *Latin harfli çeviri yazılı metinlerde Türkçe söz dizimi (16.-19. yüzyıllar)* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaman, H. (2013). *Ta'bîrnâme-i Fârsî: Çeviri ve inceleme* [Y. Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaşar, M. (2004). *Edebi metinlereden alınan Türkçe deyimlerinin Rusçaya çeviri sorunları* [Y. Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaylacı, Z., & Filiz, S. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmen görüşüne başvurulan tezlerin tematik açıdan incelenmesi (2005-2017). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-19. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-487045

Yazıcı, M. (2005). *Çeviribilimin temel kavram ve kuramları*. İstanbul: Multilingual.

Yazıcı, M. (2010). *Çeviribilimin temel kavram ve kuramları*. (2. Baskı) İstanbul: Multilingual.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, C. (2009). *Yeni Uygur Türkçesi Zunun Kadiri eserleri: Giriş, inceleme, metin ve çeviri* [Y. Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, N. (2020). Birinci dünya savaşı döneminde yayınlanan Türk romanlarının tematik haritası. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi, 7(48), 111–131.* https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1244706

Yurtseven, H. (2011). *MEB onaylı 100 temel eserde yer alan çeviri kitaplardaki iletilerin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine uygunluğunun Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi* [Y. Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yücel, F. (2007). Çeviri eleştirisi neyi eleştirir? *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(12), 39-58. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosbilder/issue/23098/246762

78- Antik dönemde yapılan çeviri faaliyetleri: Çevirilerin niteliği ve çevirmenlerin konumu üzerine bir inceleme

Recep HATİPOĞLU[1]

APA: Hatipoğlu, R. (2021). Antik dönemde yapılan çeviri faaliyetleri: çevirilerin niteliği ve çevirmenlerin konumu üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1258-1280. DOI: 10.29000/rumelide.1032587.

Öz

Geçmişten günümüze medeniyetler arasında kurulan ilişkilerde, doğal olarak taraflar önce birbirlerine karşı ihtiyatlı davranmış, daha sonra bu tanışmayla birlikte tartışmalar başlamış ve muhatabını daha iyi tanımak için de tercüme hareketleri ortaya çıkmıştır. Hemen her medeniyet başka medeniyetler ile etkileşime girmiş ve tercümeler vasıtasıyla bilgi, teknoloji, dil, kültür bağlamında kendini daha da geliştirmiş, sonrasında da başka medeniyetlere etki etmiştir. Tercüme vasıtasıyla eski Sümer ve Mısır Yunan'a ulaşmış, Yunan kültürü Latin ve İslam ülkelerine, İslam ve Latin kültürleri de yine tercümelerin zeminini hazırladığı Rönesans yoluyla Avrupa'ya ulaşmıştır. Tarih boyunca gerçekleştirilen bu faaliyetler, önceleri başta tarih disiplini olmak üzere çeşitli bilim dalları tarafından incelenmiş, daha sonra 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kuramsal altyapısını oluşturan çeviribilim disiplini çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır. Ürün, süreç ve kavram olarak çeviri son zamanlarda önemli bir ilgi odağı olmuş ve bunun sonucu olarak da çeviri tarihine ilgi artmıştır. Çeviri tarihi çalışmaları, Woodsworth tarafından, zaman ve yerle sınırlı tarihler, çeviri türlerine odaklanan tarihler, çeviri tarihinde önemli dönüm noktalarını ele alan tarihler ve çevirmenleri konu alan tarihler olarak sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmada, insanlık tarihinin başlangıcından, erken dönem Ortaçağ'a kadar devam eden ve Antik Çağ veya İlk Çağ olarak adlandırılan dönemde gerçekleştirilen çeviri faaliyetleri ve yapılan çevirilerin niteliği ile çevirmenlerin konumu üzerinde durulacaktır.

Anahtar kelimeler: Antik dönem, ilk çağ, çeviri tarihi, çeviri, çevirmen

Translation actvities in the Antique Age: A study on the characteristics of the translations and the situation of the translators

Abstract

From past to present, the communities not knowing each other naturally exercised caution between them first in terms of international relations, and they have began to discuss after having met each other; as a result, translation activities arose so that they could know the other party. Almost every civilization interacted with other civilizations and they improved themselves through translations in terms of knowledge, technology, language and culture, and the affected the other civilizations. Ancient Sumerian and Egyptian cultures were transferred to Hellenic people, the hellene culture was transferred to Latin and Islamic countries through translations and, Islamic and Latin culture were transmitted to Europe by means of Renaissance based on translations. Translation activities carried out throughout history were examined under different disciplines such as history at first and now, they have been investigated under the discipline of Translation Studies in addition to ther disciplines.

[1] Doktora, Sakarya Üniversitesi, Çeviribilim (Sakarya, Türkiye), rhatipoglu@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7229-180X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.10.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032587]

Translation, as a product, a process and a concept, has attracted attention in recent years and translation history has begun to draw attention. Woodswarth divides the studies in Translation History into four groups: Historical studies based on time and location; types of translation; important milestones in Translation History and translators. In this study, the translation activities will be examined, from the Antique age to the early Medieval age, and the information of the quality of the translations and the situation of the translators. In this study, the translation activities in the Antique age, the characteristics of the translations and the situation of the translators wll be examined.

Keywords: Antique age, translation history, translation, translator

1.Giriş

Çok eski çağlardan günümüze çevirmenler ve çeviri, farklı milletler, ırklar, kültürler ve kıtalar arasında çok önemli bir köprü olmuş, çevirmenler sayesinde dil bariyerleri aşılmış ve böylece bilgi, yazının bulunmasıyla birlikte çeviriler sayesinde toplumlar arasında dolaşarak kültürlerin gelişimine katkıda bulunmuştur. Çevirinin, olağanüstü bilgi sahasında bir keşif yolculuğu olduğu ve çevirmenlerin yüzyıllardır yapmış oldukları çalışmalar değerlendirildiğinde, alıcı konumdaki kültürlerin bu çalışmalarla kendilerini zenginleştirdiklerini vurgulayan Delisle ve Woodsworth (2012: önsöz), İ.Ö. 3. yüzyılda Yunanlı bir köle olan Livius Andronicus'un, amansız Romalıları Yunan edebiyat hazineleri ile tanıştırdığını, 8. yüzyılda yaşamış İranlı tercüman Ibn al-Muqaffa'nın Hint *Bidpai Fablları* (Fables of Bidpai) ile Arap kültürünü zenginleştirdiğini ve bunların daha sonra Jean de La Fontain'in fablları için ilham kaynağı olduğunu belirtir. Bu konuda binlerce örnek olduğunu dile getiren Delisle ve Woodsworth (2012: önsöz), yazar olmadan önce bir çevirmen olan Geoffry Chaucer'ın, balad, masal ve fablları ülkesinin kültürüne kazandırdığını, 18. yüzyıl Hintli astronom Jagannatha'nın Batlamyus (Ptolemy)'un *Almagest* ve Euclid'in *Elements* eserlerini Arapçadan Sanskritçeye çevirdiğini ifade eder. Bütün kültürlerde olduğu gibi, Türk kültürü ve edebiyatı da farklı kültürlerden etkilenmiş, çeviri yoluyla Türk edebiyatına yeni türler dahil olmuştur. Paker (1987: 31), Yeni Türk edebiyatı'nın 19. yüzyılın ikinci yarısında, Tanzimat döneminde, Avrupa ve özellikle Fransız etkisiyle doğduğunu ve bu dönemde atılan ilk adımın Fransız edebiyatından Türkçeye yapılan çeviriler olup, her biri bir yazın türünü (Batı şiirini, felsefi diyaloğu ve romanı) temsil eden ilk üç çevirinin 1859'da yayınlandığını belirtir.

Geçmişten günümüze hiçbir kültür tek başına var olmamış, her kültür başka bir kültürden etkilenmiş ve böylece zenginleşmiştir. Kültürlerarası etkileşimde çevirinin rolü yadsınamaz bir gerçek olup, sosyal hayatın birçok alanında, gerek ulusal gerekse uluslararası çapta dilbilimsel ve kültürel açıdan çok önemli bir role sahiptir. 1978 yılında Nobel Edebiyat Ödülü sahibi olan Isaac Bashevis Singer çevirinin, "uygarlığın özü" olarak kalacağını ifade eder (Guidère, 2008: 7). İnsanoğlunun yaklaşık dört milyon yıldır yeryüzünde bulunduğunu ancak altı bin yıldan daha az bir süredir yazdığını belirten Delisle ve Woodsworth (2012: 3), ilk yazı biçiminin Sümer çivi yazısı olup tarımsal ve ticari kayıtların tutulmasını kolaylaştırmak için Mezopotamya'da ortaya çıktığına, daha sonra yazının Mısır ve Çin'de görüldüğüne ve yazının bulunmasıyla birlikte tarih ve çevirinin de ortaya çıktığına dikkat çeker. Bilgi ve kültürün çeviri kanalıyla bir toplumdan diğerine aktarıldığı bilinen bir gerçektir. Nitekim Ülken (2011: 5) medeniyetlerin uyanışının çeviri devri ile başladığını vurgulayarak Eski Yunan uyanışının Anadolu, Fenike, Mısır çevirileriyle; Türk Uygur uyanışının Hint, İran, Nasturi çevirileriyle; İslam uyanışının Yunan, Hint çevirileriyle ve yeni Garp uyanışının da, içinde Türk, Arap ve Acemin yer aldığı İslam, Yahudi ve Yunan çevirileriyle mümkün olduğunu belirtir. Yazının bulunması ile çeviri başlamış ve böylece her devirde olduğu gibi İlkçağ'da da medeniyetler arasında bilgi ve kültür aktarımı başlamıştır.

İlkçağ veya Antik Çağ olarak adlandırılan dönem, çeşitli kaynaklarda insanlık tarihinin başlangıcından erken dönem Ortaçağ'a kadar geçen dönem olarak adlandırılmaktadır. Ballard (2013: 9), İlkçağ veya Antik Çağ olarak ifade edilen dönemin sınırları ile ilgili olarak farklı fikirler olsa da, yazının ortaya çıkışı olan İ.Ö. 4000-3000 ve son Batı imparatorunun tahttan inişi olan 476 yılları arasını kapsadığını ifade eder. Bu çalışmada, İlkçağ olarak adlandırılan dönemde tarih sahnesinde yer alan Eski Mısır, Mezopotamya ve Roma dönemlerinde yapılan çeviriler ele alınacak ve çevirilerin yanı sıra çevirmenler hakkında da bilgi verilecektir.

2.Eski Mısır'da çeviri faaliyetleri

Kuiper (2011: 15) eski Mısır uygarlığının kuzeydoğu Afrika'da İ.Ö. üçüncü binyılda geliştiğini ve *eski Mısır* kavramının, geleneksel olarak tarih öncesi dönemden İ.S. 7. yüzyılda gerçekleşen İslam fethine kadar kuzeydoğu Afrika'ya işaret ettiğini belirtir. Ballard (2013: 9) Firavunların hüküm sürdüğü Mısır'ın İ.Ö. yaklaşık 3000 yılından (ilk sülale tarafından Mısır devletinin kuruluşu) İ.Ö. 332 yılına dek (İskender'in gelişi) sürdüğünü ifade eder. Eski Mısır'ın coğrafî ve kültürel açıdan Yukarı Mısır ve Aşağı Mısır olarak ayrıldığını belirten Kuiper (2011: 9), Yukarı Mısır'ın, Nil deltasının güney bölgesinde, Aşağı Mısır'ın ise Nil Nehrinin yelpaze şeklini alarak Akdeniz'e döküldüğü kuzey ovalarında yer aldığını dile getirir ve Nil kıyıları boyunca papirus olarak bilinen çimen gibi bitkilerin yetiştiğini ve çok amaçlı bitki sapının liflerinin yelken kumaşı ve kıyafet yapımında kullanıldığını, ancak tarihî açıdan en önemli kullanım amacının yazı yazmak için kullanılması olduğuna dikkat çeker. Hiyeroglif yazısının kullanımıyla birlikte Eski Mısır'da gerçekleştirilen yazınsal çalışmalar, matematik, astronomi, tıp ve sihir ile çeşitli dini metinleri kapsıyordu (Kuiper, 2011: 23).

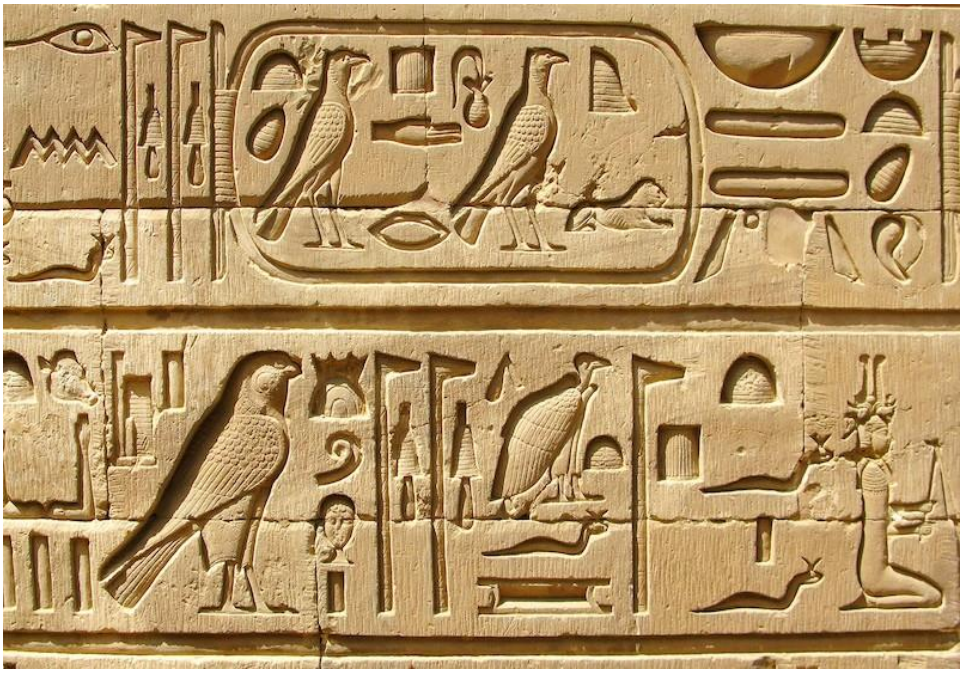
Herodot'un naklettiğine göre İ.Ö. 5. yüzyıl ortalarında Mısır'da sosyal sınıflar yedi gruba ayrılıyordu ve bunlardan biri de tercümanlar sınıfı idi; soylu sınıftan kabul edilen tercümanların varlığı, Eski İmparatorluk'tan itibaren, Asvan şehri seviyesinde bulunan Eléphantine adası karşısında yer alan bir şehir mezarlığında bulunan yazıtlarda kanıtlanmıştır (Ballard, 2013: 9).

> Mısırlılar, daha sonra Yunanlılarda olduğu gibi, diğer milletleri ve dilleri 'barbar' olarak kabul etmelerine rağmen, dış dünya ile siyasî ve ticarî ilişkileri sürdürmek zorundaydılar. Eléphantine prensleri, altıncı hanedan (İ.Ö. 2423-2263) firavunları için Nubie ve Sudan'da görev yapmışlardır. O dönemde ilk büyük çağlayan, Nubie ile bir tür doğal bir sınır oluşturuyordu ancak etnik sınır Silsilèh denilen yerin kuzeyinde doksan kilometre mesafede bulunuyordu ve böylece Assan bölgesi nüfusu iki dilli, Eléphantine prensleri de melez idi. Yazıtlarda bunların isimleri mevcut olup (Harkhuf, Sabni, Mechu) 'baş tercüman' ünvanına sahip oldukları belirtilmektedir. Tercüman olarak bu kişiler, aynı zamanda diplomat, özel görevliydiler ve yazıtların temelini oluşturan da bu kişilerin anlattıklarıydı. Bunların en önemlilerinden biri, Prens Harkhuf'un Kral Merenré ve kendisinden sonra gelen II. Piopi adına Nubie ve Sudan'da gerçekleştirdikleri dört yolculuğu anlatır. Bu prenslerin görevleri güney ülkeleri ile sınırlı değildi ve bazıları Byblos'a gönderilmişlerdi. Diplomatik tercümanlar Nubie dışındaki diğer bölgelerle olan ilişkileri sağlıyor ve tercümanlar da firavunların askerî seferlerine eşlik ediyorlardı (Ballard, 2013: 10).

Mısır hiyerogliflerinin, 'gökyüzü' veya 'insan' gibi olguların doğrudan temsil edilmesi için kullanılan işaretler olan ideogramlardan ve konuşulan sözcüğün tamamının veya bir kısmının sesini temsil eden fonetik işaretlerden meydana geldiğini dile getiren Shaw (2004: 72), bu nedenle yazı ve sanat arasındaki ilişkilerin, diğer birçok kültüre kıyasla Firavun Mısır'ında çok daha güçlü olduğunu, bina ve heykelleri süsleyen hiyeroglif yazılarında, 'kaz' veya 'baş' gibi basit kelimelerin yazılışının, bir ölçüde

sanatsal bir alıştırma ve sözlü iletişim eylemi olduğunu belirtir. Üçüncü bir tür hiyeroglif 'belirleyici' olup bütün kelimenin anlamını belirtiyordu ve böylece yiyecek, içecek anlamına gelen çok çeşitli

kelimeleri veya 'bilmek', 'işitmek' gibi düşünce ve akıl ile ilgili soyut kelimeleri ifade ediyordu (Shaw, 2004: 72).



Hiyeroglif yazısı
Kaynak: https://arkeofili.com/google-yapay-zeka-destekli-hiyeroglif-cevirmeni-duyurdu/

Eski Mısır'dan kalan metinlerin birçoğu, tapınak ve mezarların duvar ve tavanlarını süsleyen resim ve rölyefleri tamamlamak ve şerh etmek için oluşturulduğunu belirten Shaw (2004: 73), Mısır yazı ve sanatının görünüş ve fonksiyonunun dinî inanış ve cenaze töreni uygulamalarıyla yakından ilişkili olduğuna vurgu yapar. Yazınsal metinlerin matematik, astronomi, tıp ve büyünün yanı sıra çeşitli dinî metinleri içerdiğine dikkat çeken Kuiper (2011: 23), bu metinlerin Mısır dilinin geç safhalarında yazıldığını belirtir. Ballard (2013: 10), yazının, Mısır geleneğine göre ilahî kaynaklı olduğunu ve bilginin, bilgeliğin ve büyünün tanrısı olan Thot'a atfedildiğini belirtir ve dillerin farklılaşmasının da kendisine atfedildiğini vurgulayarak tanrıların habercisi ve yazıcısı olarak kabul edildiğini, bundan dolayı yazıcıların ilki ve koruyucusu olarak görüldüğünü ifade eder. Yazının Mısır'da çok geç ortaya çıktığını belirten Ballard (2013: 10), bilinen en eski hiyerogliflerin İ.Ö. 3. binyıla uzandığını ve önceki biçimlerinin var olduğunun düşünüldüğünü belirtir ancak erken ortaya çıkmasına rağmen çeviri konusunda çok az kanıt bulunduğunu dile getirir. Eski Mısır'da bu faaliyet ile ilgili olarak bize ulaşan görüntü, o dönemde ülkenin kültürel durumunu ortaya koymaktadır ve yazı, her şeyden önce tarihi, savaş hikâyelerini ve bu medeniyetin dinî efsanelerini kopya etmeye yaramaktadır (Ballard, 2013: 10). O dönemin yazılı kaynakları sadece tarih, savaş hikâyeleri ve dinî efsanelerle sınırlı olmayıp başka alanlarda da çalışmalar bulunmaktadır. Ballard (2013: 10), kültürel açıdan ileri konumdaki bu durumun, resmî veya kullanım belgelerinin çevirisini hariç tutmadığını ancak bu konuda çok az kanıt bulunduğunu belirtir ve en bilinenlerinden birinin, Mezopotamya medeniyetleri ile yapılan alış verişlerle ilgili olduğunu ifade eder.

Eski Mısır'da çeviri faaliyetleri ile ilgili çok fazla kanıt bulunmamaktadır. Ancak yapılan kazılarda ortaya çıkan bazı tabletler o dönemin çeviri faaliyetleri hakkında kısmen de olsa bilgi vermektedir. İ.Ö. 1370 yılına doğru Akhénaton tarafından başkent ilân edilen Tell El-Amarna yerleşim bölgesinde, üzerinde

çivi yazısı şekilleri olan ve otuz yıllık bir dönemde çeşitli kuzey-doğu ülkeleri ile yazışmaları temsil eden 382 adet tablet bulunmuş (Ballard, 2013: 10) ve bunlar Amarna Mektupları olarak adlandırılmıştır (Shaw, 2004: 36). Arşivde yer alan belgelerin çoğunluğunun, ya Babil ve Asur gibi Batı Asya'da yer alan büyük güçler veya Suriye ve Filistin gibi tâbi devletlerle Mısır arasındaki yazışmaları içerdiğini belirten Shaw (2004: 36), bu tabletlerin muhtemelen el yazması eğitimi ve çeviri sürecini içerdiğini, ayrıca içinde Akad ve Mısır dilinde sözlük benzeri bir liste, hece tablosu bölümü, birkaç el yazma alıştırması ve edebî metinleri kapsadığını dile getirir. Bu arşivlerin çoğunluğunun gelen mektuplardan oluştuğunu ve içeriklerinin, yönetim işlerini, devlet adamları arasındaki ilişkileri, evlilik hazırlıklarını, hediye gönderimi, vb. konuları ele aldığını belirten Ballard (2013: 10-11), Moran (1987)'dan aktararak, büyük güçlerle yapılan yazışmalarda, metnin önce Mısır dilinde kaleme alınıp daha sonra haberci tarafından götürülecek olan çevirisinin yapıldığını ve bazen orijinal metnin de gönderildiğini vurgulayarak, gelen mektupların El-Amarna mektuplarının çoğunluğunu oluşturduğunu ve firavuna, yapılan çeviri şekli belirtilmediği için, bazı memurların, doğrudan mesajın anlamına girip sözlü çeviri yapmış olabileceklerini ifade eder.

3.Mezopotamya'da çeviri faaliyetleri

Köroğlu (2006: 11), Mezopotamya adının, Antik yazarlar tarafından Fırat ve Dicle nehirleri arasında kalan, günümüzdeki Irak topraklarının bir bölümünü tanımlamak için, *mesos* (orta) ve *potamos* (ırmak) sözcüklerini birleştirerek türettikleri bir kavram olduğunu, başlangıçta bölgenin tek bir adı olmayıp, güney bölümünün Sümer ve sonrasında ünlü Babil kentinden dolayı Babilonya, kuzeyinin ise Asur ülkesi olarak anıldığını belirtir. Ballard (2013: 11) da benzer bir ifadeyle, Mezopotamya'nın, kuzeyde Asur, güneyde Babilonya olmak üzere iki büyük bloktan meydana geldiğini ve bu iki bölgenin, bazen birlikte yaşadıklarını, hakimiyet ve yayılma aşamasına geçmeden önce aralarında mücadele ettiklerini belirtir. Klasik ifadeyle Dicle ve Fırat nehirleri arasında yer alan Mezopotamya topraklarının çoğunluğu günümüz Irak sınırları içinde, bir kısmı Suriye'nin doğusunda, çok küçük bir bölümü de Türkiye ve İran sınırları içinde yer almaktaydı ve güney Mezopotamya – eski Babilonya – daha özel bir ifadeyle Sümer, dünyayı günümüz şehir toplumuna dönüştüren birçok gelişmeye şahitlik etmiştir (Mcintosh, 2005: 3).

Ballard (2013: 11), kuzey komşuları Akadların aksine Sümerlerin Sami olmadıklarını ve Sümer dilinin de Sami dili olmayıp Asya dili olduğunu, 4. binyılda Mezopotamya'nın güneyinde konuşulan bu dille ilgili olarak yaklaşık İ.Ö. 3200 tarihinden itibaren yazılı eserler bulunduğunu belirtir. Mcinthosh (2005: 43), İ.Ö. 3. binyılda güney Babilonya halkı Sümerce konuşurken kuzeyde Akad dilinin ana dil olduğunu ve Babilonya'da her iki dili konuşanların da bulunduğunu belirterek, İ.Ö. 1800 civarında konuşma dili olarak Sümer dilinin ortadan kaybolduğunu ancak birçok yazıt ve edebî metinlerde hâlâ kullanıldığını ve bu dilin başka hiçbir dille akrabalığı olmadığını ifade eder. Buna karşılık Akad dili yaygın Sâmi dilleri grubundan biriydi ve Eski Akad dili İ.Ö. yaklaşık 2000 yılına kadar güney Mezopotamya'da konuşulmuş, bu tarihten sonra kuzeyde Asur dili, güneyde Babilonya dili olmak üzere iki lehçe gelişmiştir (Mcinthosh, 2005: 43). İ.Ö. 3. binyılın sonundan itibaren, Akadların Sümerlerden yazı sistemini ödünç aldıklarını ve kendi dillerini zorla kabul ettirdiklerini ancak Latincenin Ortaçağ'dan itibaren yazı dili olarak kullanılması gibi Sümercenin de yazı dili olarak kullanılmaya devam ettiğini belirten Ballard (2013: 12), Sümerlerin en büyük değerlerinden birinin, sadece yazıyı icat etmeleri değil, aynı zamanda bir sözlükbilimi formu oluşturmaları olduğunu vurgular. Akadlarla birlikte bu bilim (sözlükbilim) yeni bir şekil almış, Sümer kültürünün korunması, edebiyatının incelenmesi ve taklit edilmesi, Sümerce-Akadca

iki dilli sözlüklerin hazırlanması yolunu açmış ve daha sonraki bir dönemde, yani Ahameniş İmparatorluğu[2] döneminde, Assuerus

saltanatı sırasında Yahudilerin esaretini canlandıran Esther kitabında çevirmenlerin varlığı (veya yazıcılar tarafından gerçekleştirilen bir çeviri faaliyeti) hakkında kanıt bulunmaktadır (Ballard, 2013: 12).

Chrobak (2013: 88), Babil kulesinin yıkılışından itibaren veya daha öncesinden, farklı dilleri konuşan insanların resmî veya resmî olmayan ortamlarda siyasî, ekonomik, askerî, dinî ve özel konularda hem bağımsız olarak hem de az ya da çok nitelikli tercümanlar vasıtasıyla iletişim kurmaya çalıştıklarını belirterek, Yakındoğu'da tercümanlık mesleğinden ilk defa Antik Sümer'de bahsedildiğini ve bu dönemde tapınak ve saray ekonomisinde ticarî ve siyasî görüşmelerde tercümanın rolünün çok önemli olduğunun elde edilen tabletlerden anlaşıldığına dikkat çeker. Mezopotamya'da ilk zamanlar tercümanlığın daha çok kâtiplik (yazmanlık) olduğunu ancak daha sonra bu kişilerin tercümanlık alanında uzmanlaştıklarını vurgulayan Chrobak (2013: 90), diplomatik görüşmelerde tercümanlardan bahsedilmemesinin, bu mesleğin olmadığı anlamına gelmediğini, İ.Ö. ikinci binyılın ortalarından itibaren Akad dilinin Yakındoğu'da resmî diplomasi ve ticaret dili olduğunu ancak devlet başkanlarının yine de yabancı dilleri az çok akıcı konuşan tercümanlardan yararlandığını belirtir ve Gelb (1968: 92-103)'den aktararak, bu dönemde, tabletlerden öğrenildiğine göre tercüman anlamına gelen *eme-bal* sözcüğünün *inim-ball*, daha sonra kaynağı tam olarak bilinmeyen ve 'bildirmek, tercüme etmek' anlamına gelen muhtemelen Hititçe *Tarkummai* sözcüğünden türediği düşünülen ve Eski Asurcada yer alan *targumannu* sözcüğüne dönüşerek İbranicede *meturgeman*, Arapçada *tarjuman*; Roman dillerinde *trujaman, truchement, turcimanno*; Yunancada *dragoumanos* ve diğer birçok Avrupa dilinde *dragoman* şeklinde kullanıldığını ifade eder.

Yazman ve bilginlerin elit sınıfa ait olduklarının altını çizen Pearce (1995: 2265), Mezopotamya krallarının siyasî hırslarını imparatorluğa yönelttikleri için tercüman gereksinimi ortaya çıktığını, daha önce iki dilde yazılı ve sözlü olarak eğitim görmüş olan yazmanların doğal olarak bu görevi yerine getirmek üzere görevlendirildiklerini vurgulayarak nasıl çalıştıkları konusunda kaynaklarda çok az bilgi bulunduğunu belirtir.

Bertman (2003: 148), Mezopotamya'nın epik şiir, tarihî kronikler, adlî belgeler, kehanet metinleri, ilahiler, dualar ve ağıtlar, mektup ve atasözleri, toplumsal hiciv ve erotik şiirler gibi çok zengin bir hazineye sahip olduğunu belirterek eski Mezopotamya'nın en önemli şiirlerinden birinin *Gılgamış Destanı* olduğunu ifade eder. Çiviyazısı formunda yazılmış olan *Gılgamış Destanı*'nın, İncil'de yer alan Yaratılış (Genesis) kitabının 6-9 bölümlerinde bulunan tufan ile ilgili anlatımlar ile Gılgamış Destanı'nın XI. Tabletinde anlatılan Babil gelenekleri arasında şaşırtıcı benzerlikler olduğunu vurgulayan Njozi (1990: 303), bu iki metnin tarihî açıdan birbiriyle ilişkili olduğuna vurgu yapıldığını ancak bu ilişkinin niteliğinin doğruluğunun kanıtlanması gerektiğini vurgular. Ballard (2013: 13), *Gılgamış*'ın çeviri yoluyla yayılmasının çok büyük olduğunu çünkü Kramer (1994: 264)'in ifadesiyle, Küçük Asya'da, şiirin birçok bölümünün Hurri[3] ve hatta Hint-Avrupa dili olan Hitit dilinde çevirileri olan birçok tablet bulunduğunu, destanın Babil dilindeki metninin, çok eski dönemlerde Ortadoğu'nun hemen her yerinde çevrildiğini ve benzerlerinin yapıldığını (öykünüldüğünü) belirtir.

[2] İ.Ö. 6. Yüzyılda Büyük Kiros tarafından kurulan Pers devleti.

[3] Hurrice veya Mitannice, İ.Ö. 3. ve 2. Binyıllar arasında Anadolu ve Kuzey Mezopotamya'da hüküm süren Hurriler (veya Mitanniler) tarafından konuşulmuş bir dil.

4.Eski Yunan'da çeviri faaliyetleri ve İbranîce metinler

4.1. Eski Yunan'da çeviri faaliyetleri

Kendileri kaynak olmaları nedeniyle Yunanlılar pek çeviri yapmamış ve Yunanistan'ın uygarlığın beşiği olması ve çeşitli edebiyat formlarının burada ortaya çıkmış olması nedeniyle Batı, uygarlık tarihi boyunca kendileri için konu, biçim çıkarabilmek, bir tarz oluşturabilmek, taklit etmek veya daha iyi fikir ve biçime ulaşabilmek için yeni bir çeviri ile saygı göstermek amacıyla yönlerini buraya çevirmişlerdir (Ballard, 2013: 13). Yahudilerin, tarihin bazı noktalarında başka uygarlıklardan ödünç alabildiklerini (örneğin Akadlar), ancak kültürel ve özellikle dinî nedenlerle çevirisi yapılan kurucu metinlerin üreticisi veya temsilcisi olduklarını dile getiren Ballard (2013: 13), Batı uygarlığındaki yaklaşımlarını belirleyen ve etkileri günümüze kadar hissedilen, dil ve çeviri ile ilgili düşünceler içerdiklerini ifade eder.

Medeniyet uyanışları bağlamında ilk uyanış hareketinin Eski Yunan uyanışı olduğunu dile getiren Ülken (2009: 9), Batıda özellikle bu devrin hayranları arasında, bu uyanışın kendiliğinden doğmuş gibi görüldüğüne ve bu nedenle 'Yunan mucizesi' denmesinin bir âdet haline geldiğine vurgu yapar, ancak yapılan araştırmalarda Yunan ilminin üç kaynaktan geldiğini belirterek bu kaynakların da Sümerler, Fenikeliler ve Mısırlılar olduğuna işaret eder. Antik Yunanda çevirmenin konumuyla ilgili olarak Yücel (2007: 19), çevirmenin tanrının habercisi, tüccarların, gezginlerin, hırsızların ve bereketin de tanrısı olan Hermes'le özdeşleştirildiğini belirtirken, Ballard (2013: 14) bunun, çeviri üzerine yazılan yazılarda çokça kullanılan sembolik bir şey olduğunu ifade eder ve hem tuhaf hem de Yunan uygarlığının bir özelliği olarak, çevirinin araştırma nesnesi olarak çevirinin kendisinin göz ardı edildiğini belirtir.

Herodot (1992: 186-187)'un kültürel ödünçlemelerle ilgili olarak, Yunanistan'ın hemen hemen tüm tanrılarının isimlerini Mısır'dan aldığını ve Yunan kehanetlerinin kaynağının Mısır'a bağlandığını dile getirdiğini belirten Ballard (2013: 15), çeviri konusunda resmî olarak pek çeviri yapmadıkları gerçek olsa da, Herodot'un yazılarının bir çeviri biçimini ortaya koyduğunu, Senustres'in halefi olan bir firavunun adının Yunan dilinde ifadesinin daha önce Platon'da da görüldüğü gibi, Greklerin özel isimleri Yunancalaştırdıklarının göstergesi olduğunu ve bunun da bir çeviri biçimi olduğunu dile getirir.

> Yunan uygarlığında çeviri ilebağlantılı iki faaliyet bulunmaktadır: kehanet uygulaması ve dil üzerine düşüncede ilk adım. Yunanlıların Delfi'de, Olimpos'ta Dodona'da kâhinleri vardı ve geleceği danışmak için oraya gidilirdi. Tanrılar çeşitli işaret biçiminde cevaplarını verirlerdi: rüyalar, rivayetler, sözler, vb. ve tercüman ('Ermeneus') da danışanlar için yorum yapardı. (...) Eshilos, Sofokles, Pindare vb. ile şiir ve tiyatronun yayıldığına şahitlik eden İ.Ö. 5. ve 4. yüzyıllar hiçbir çeviri ile kendini göstermez. Diğer dillerin vebaşka uygarlıkların çoğunun küçümsenmesi, Yunanistan'da resmî bir çeviri uygulamasının olmadığını göstermiştir (Ballard, 2013: 15).

Yunan medeniyetinin Mısır kaynaklarından geldiğini belirten Ülken (2009: 12), matematiği kuranlardan Pythagore'un yıllarca Mısır'da eğitim gördüğünü ve orada Harpédonaptes denilen rahiplerden bir tür mistik matematik öğrendikten sonra bunu büyük Yunanistan denilen güney İtalya'da bir ilim ve tarikat halinde bir araya getirdiğinin eskiden beri bilindiğine işaret eder.

4.2. İbranîce metinler

İbranîce metinlerin başlangıçta İbranî toplumunun sözlü geleneğine bağlı olduğu ve İ.Ö. 1300'den itibaren rulolar üzerine kopya edilmeye başlandığının tahmin edildiği belirtilir (Jacob, 1977: 22-23; akt.

Ballard, 2013: 16). İ.Ö. 721 yılına doğru Asurlular İsrail'in başkenti Samariya'yı[4] (kuzeyde) ele geçirip halkı sürgün etmiş, İ.Ö. 587 yılında da Babilonya kralı Nebukadnezar Kudüs'ü yıkmış ve nüfusun büyük bir bölümünü sürgüne göndermiştir ve bu da Yahudiye krallığının (güneyde) sonu olmuş, böylece kutsal metinlerin de ortadan kalkması sonucunu doğurmuştur (Ballard, 2013: 16). Metinlerin birçok gruba ayrıldığını belirten Jacob (1977; akt.Ballard,2013: 16), bunların beş kitaptan oluşan ve Katoliklerin İ.S. II. Yüzyıldan itibaren Yunancadan gelen ve 'beş rulo' anlamına gelen Pentateuk adını verdikleri *Torah* (veya Tevrat), 12 tarih kitabı, 5 şiir kitabı ve Yahudi geleneğinde Nebiim (veya Nevi'im)[5] olarak geçen 17 kehanet/önceden bildirme kitabı olduklarını ifade eder ve çeviri açısından cezbedici olan kutsal kitap *Torah*'ın, çeviri uygulaması ve araştırması açısından önemsiz sayılamayacak önemli dilbilimsel varsayımlar içerdiğini dile getirir. *Torah*'ın Tanrı sözü olması nedeniyle, çeviri kavramı üzerinde yadsınamaz bir etkisi olacağını ifade eden Ballard (2013: 16), buradan üç sonuç ortaya çıktığını ve bunların, yoruma dayalı bir çeviri gelişimi, sözcüğü sözcüğüne çeviri tercihi ve dillerin belirli bir hiyerarşisi olduğunu belirtir.

> Metnin ilâhî kaynaklı olması, anlama doğrudan girmeye izin vermez ve sonucun her zaman kesin olmaması, tamamen bir yorum çalışması gerektirir ve bu da, yapılan girişimin riskli niteliğinin tamamen farkında olarak anlamı bulabilmek için metnin iyice incelenmesi arzusu doğurur zira büyük edebiyat metinleri gibi, kutsal, ilham edilmiş olan bu metin, ilk bakışta göründüğünden daha fazla anlamı içinde barındırır. Kutsal kitap etrafında gelişen ve Midrash ve Talmud'u meydana getiren birçok yorum da bu yorumsal gelenekten doğmuştur. Bazı Yunanca metinlerde daha önce görülen çeviri hakkındaki kuşku, bu durumda daha da şiddetli bir hâl alır zira Tanrının sözlerini bozma korkusu sözcüğü sözcüğüne bir çeviri türü ortaya çıkarır ki bu da İbranîce bilmeyen biri için okunamayan bir metnin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. (...) İlahiyat açısından çeviride ihlâl edici bir nitelik vardır çünkü iletişim yasağının aksi yönde yol alır ve bazı alanlarda sebep olabileceği, şüphe ve memnuniyetsizlik duygularının birbiriyle bağlantılı bir şekilde ortaya çıktığı görülür. Dinî olana gelince, kaygı en üst düzeydedir zira genellikle anlaşılamaz veya çok karmaşık ve anlama ihanet etmemek için biçime çok fazla bağlı olan anlamı aktarma iddiası söz konusudur. Bu durumda çeviri, dine küfür olmaktadır. (Ballard, 2013: 17).

5. Ptolemaios Mısır'ında çeviri faaliyetleri

Hölbl (2001: 1), eski Mısır tarihi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda dönemin dinî koşullarının ve gelişmelerinin dikkate alınması gerektiğini zira siyasî ve dinî-kültürel olayların karşılıklı olarak birbirine bağlı olduğunu ve birbirlerini etkilediğini dile getirir. Bu durum çeviri faaliyetleri açısından da geçerli olup çevirisi yapılan eserlerin yazıldıkları dönemin siyasî, kültürel ve eski Mısır gibi toplumların dinî yapılarının da göz önünde tutulması gerekir.

Büyük İskender İ.Ö. 323 tarihinde öldükten sonra generalleri imparatorluğu paylaşmış ve satraplıkların[6] bölüşümünde en iyi olanı yani Mısır, İ.Ö. 360 tarihinde Makedonya'da doğmuş olan Lagos'un oğlu Ptolemaios'a (Ptolemy) tahsis edilmişti ve burası, konumu itibariyle zengindi ve gerçekte bağımsızdı (Hölbl, 2001: 13). Mısır o dönemlerde iki dillidir; Yunanca resmî dil olup hakim sınıfın dilidir ve eski Mısır dili, yerli nüfusun büyük bir bölümünün dili olarak kullanılır. Bu dönemle ilgili olarak çeviri faaliyetleri açısından Ballard (2013: 18), klasik dönem Yunanlılarının ve genel olarak Peleponnes Yunanlılarının pek çeviri yapmadıklarını ancak Ptolemaios'un, özellikle ilk ikisinin himayesinde gelişen medeniyet için farklı olduğunu belirtir. Ptolemaios I. Soter (İ.Ö. 305-283)'in kültürel açıdan edebiyat ve bilime yardım ettiğini ve bu dönemde İskenderiye'nin kozmopolit kültürel bir cazibe merkezi olduğunu ve hatta bir dönem Atina'nın yerini almış olduğunu ifade eden Ballard (2013: 18), I. Ptolemaios'un isteği üzerine din adamı Manéthon tarafından Yunancaya çevirisi yapılan *Mısır Tarihi* eserinin bir çeviri

4 Samarya, veya Şomron Batı Şeria'nın kuzey kısmında yer alan dağlık bir bölge. Kitab-ı Mukaddes'in Türkçe çevirisinde bu yer adı Samiriye olarak verilmiştir.
5 Tanah'ın üç ana bölümünden ikincisi.
6 İran medeniyetinde ülke topraklarının ayrıldığı idari birimlere verilen ad.

olarak kabul edilip edilemeyeceğini sorgular ve bunun bir ölçüde çeviri olarak kabul edilebileceğini zira bu otuz ciltlik eserin, en yüksek Antikiteden beri olayları anlatan bir derlemeyi temsil ettiğini ve yaşayanların gelenek ve dinlerini tasvir ettiğini belirtir. Ancak İ.Ö. 47 yılında İskenderiye Kütüphanesi yangınında bu eser ortadan kaybolmuştur.

Kraliyet sarayında diplomatik tercümanlar bulunduğunu ve bunların görevinin kralın kararlarını yabancı toplum ya da kabilelerden gelen temsilcilere iletmek olduğunu ifade eden Chrobak (2013: 93), eğer kraliyet görevlisi dili biliyorsa iletişimi kendisinin sağladığını ancak bilmediği durumda tercümana başvurduğunu, firavunlardan üçünün sarayında güçlü bir vezir olup daha sonra kendisi vezir olan (İ.Ö. 1333-1306) Horemheb'in bizzat tercümanlık yaptığını vurgulayarak, Eski Mısır'da rahip, yazman, asker ve çiftçiler gibi sınıflar hakkında çok bilgi bulunmasına rağmen tercümanlar hakkında çok fazla şey bilinmediğini vurgular.

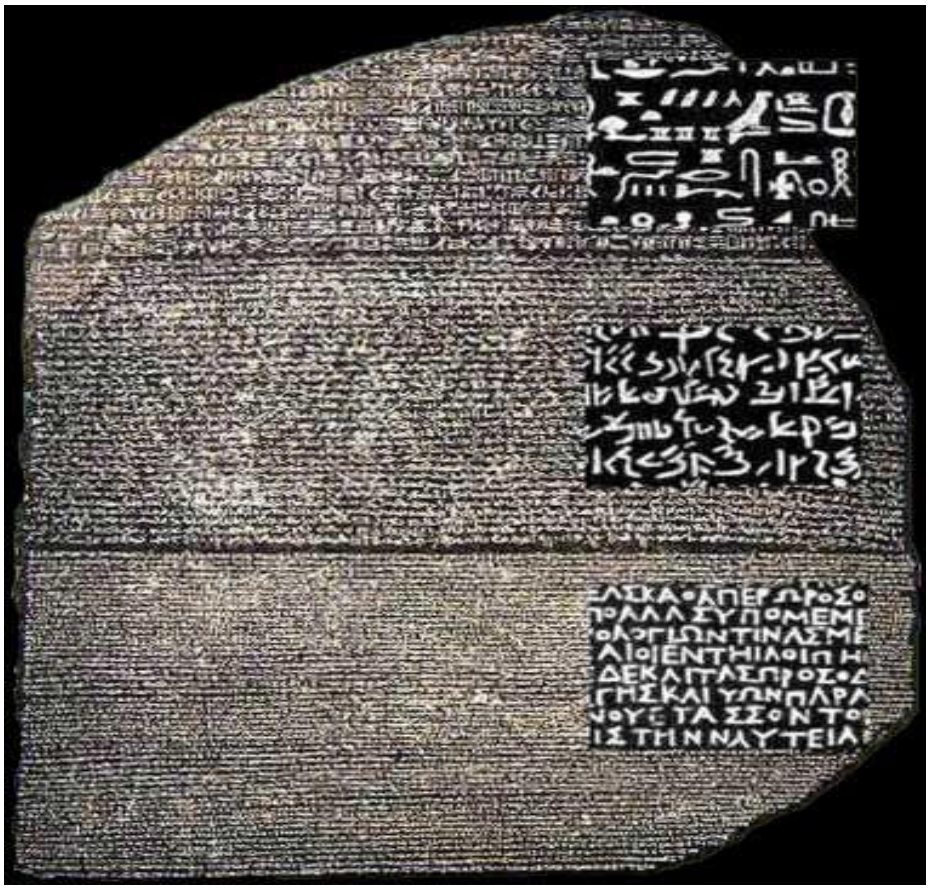
Firavun Ptolemaios II Philadelphe (İ.Ö. 285-247) babasının kültür politikasını izlemiş ve *Torah* (Tevrat)'ın Yunancaya çevrilmesini sağlamıştır ki bunun arkasında iki neden bulunuyordu: entelektüel merak ve ihtiyaç (Ballard, 2013: 18). O dönem İskenderiye'de nüfusun yarısına yakınını oluşturan önemli bir Yahudi toplumunun bulunduğunu belirten Ballard (2013: 18), Yunancanın bu toplumun doğal dili olduğunu, Ptolemaios'un, Yahudi toplumunun beğenisini kazanma kaygısının yanı sıra dinî metinleri daha iyi tanıma isteğiyle *Torah*'ın çevrilmesi emrini verdiğini ifade eder.

> *Aristeas Mektubu*'nda (la Lettre d'Aristée) anlatılan bir efsaneye göre firavun II. Ptolemaios'un emri üzerine, erdemli ve saygın 72 bilgin Torah metnini 72 günde çevirecekti. 72 haham (her İsrail kabilesinden altı kişi) belirlendikten sonra, günümüzde Septante –yetmiş-kavramı anlam olarak, Eski Ahit'in İ.Ö. III. yüzyıldan I. yüzyıla kadar çeşitli çevirmenler tarafından Yunancaya gerçekleştirilen ilk çevirinin bütününü ifade etmektedir. Tarihçiler günümüzde bu yazının bir efsane olduğunu ve metnin birçok çevirinin sonucu olduğunu değerlendirmektedir. Eski Ahit'in diğer kitapları, Torah'ın çevirisini takip eden iki yüzyıl boyunca ve çeşitli çevirmenler tarafından çevrilmiştir. (...) Aramicenin gelişimi, İ.Ö. I. ve II. Yüzyıllarda bu dilde çevirilere yol açmıştır. 1947 yılında Kumran'da bulunan ünlü 'Ölü Deniz ruloları' Eski Ahit'in bu çevirilerinden bölümler ihtiva etmektedir. (Ballard, 2013: 18).

Ballard (2013: 19) *Aristeas Mektubu*'nda gerçekleştirilen çevirinin, her türlü değişikliğin yasaklanmasının öngörülmesi nedeniyle kesin bir metin olduğunu belirtir. Moatti (2006: 110), çeviri, göç ve iletişim üzerinde durduğu makalesinde, çevirinin sadece kültürel bir faaliyet olmayıp aynı zamanda bir yönetim şekli olduğunu ve iki dilli bir imparatorlukta, merkez ve çevre arasında siyasî iletişimin bir yönünü yansıttığını belirterek, çevirinin başka açılardan göçle de ilişkili olup *Aristeas Mektunu*'nun, İncil'in Yunancaya çevrilmesini istediğini ve bunun için de Kudüs'ün en yüksek kademedeki papazından kendisine çevirmenler göndermesini istediğini dile getirir.

V. Ptolemaios (İ.Ö. 210-181) döneminden günümüze kalan ve şüphesiz Antik Dönemin en önemli çevirilerinden birini taşıyan Rosetta Taşı'dır. Daha büyük bir taş levhanın kırık bir parçası olan Rosetta Taşı'nın üzerinde bulunan yazı, kral Ptolemaios (İ.Ö. 204-181) ile ilgili resmî bir yazı içermekte ve 14 satırdan oluşmaktadır[7]. 1799 eylül'ünde Bonaparte ordusu tarafından tahkimat çalışmaları sırasında bulunmuş olan Rosetta Taşı üç adet yazı içermektedir: iki tür yazı (hiyeroglif ve demotik) ve bu metnin bir çevirisi.

7 https://blog.britishmuseum.org/everything-you-ever-wanted-to-know-about-the-rosetta-stone/



Rosetta taşı
Kaynak: https://www.pinterest.nz/pin/719942690415947783/

İ.Ö. 196 yılında V. Ptolemaios hakimiyeti döneminde gerçekleştirilen bu yazı, özet olarak 'Ptolemaios'un Mısır'ın tüm kanallarını tekrar açtırdığını ve bunun için önemli sayıda işçi istihdam ettiğini, önemli miktarda para harcadığını ve hükümdarlığının sekiz yılını geçirdiğini' ifade etmektedir (Hartleben, 1983: 47-48; akt. Ballard, 2013: 20).

6. Antik Roma'da çeviri faaliyetleri ve çevirinin kişiselleşmesi

Çeviri tarihinin başlangıcı olarak kabul edilen Antik Roma döneminde, yeni bir çeviri bilincine ve çevirmenin belirleyici işlevine ilişkin bazı görüşlerin oluştuğunu ifade eden Yücel (2007: 32), Antik Yunanlılara ait birçok belge ve yapıtın çeviriler yoluyla günümüze kadar ulaştığını dile getirir. Bartsch (2016: 30), Roma Dönemi edebiyatının çeviriye yöneldiğini, hem Romalıların hem de onlar hakkında yazan bilginlerin, Roma edebiyatının, Yunanca metinlerin sahiplenilmesi ve çevrilmesi yoluyla ortaya çıktığını dile getirdiklerini belirtir.

Günümüze kadar ulaşan uyarlama ve çeviri çalışmalarının üç özellik taşıdıklarını belirten Ballard (2013: 20), bunların çevirinin kişiselleşmesi, yadsınamaz bir kültürel hedefe sahip olması ve düşünce konusu olması olduklarını dile getirir. Romalıların başka bir kültüre, edebiyat dizgesine ait bir düşünceyi veya yapıtı kendilerine mal etme anlayışının çeviriye de yansıdığına işaret eden Yücel (2007: 34), bunun nedeninin, Romalıların uygulayıcı ve yararcı bir dünya görüşüne sahip olmalarından kaynaklandığını belirtir ve bunun sonucu olarak 'serbest' bir çeviri biçimi olarak adlandırılan bir yaklaşımın ağırlık kazandığını dile getirerek kaynak metne öykünmeye çalışmayan bu yaklaşımda daha önce olduğu gibi

kaynak metindeki sözcüklerin odak olarak alınmadığını ve konunun erek dil dizgesi açısından ele alındığını belirtir ve bunun en belirgin kanıtının da ilk edebî metin çevirisi olan Livius Andronicus (İ.Ö. 284-205)'un İ.Ö. 240 yılında Yunancadan Latinceye çevirdiği Homeros'un *Odysseia*'sı olduğunu ifade eder.

6.1. Çevirinin kişiselleşmesi : Livius Andronicus

İmzalı ilk çevirilerin görüldüğü Roma döneminde, ismi bilinen, azat edilmiş Yunanlı bir köle olan ilk Avrupalı çevirmen Livius Andronicus (İ.Ö. 272-207), İ.Ö. 240 yılına doğru *Odysseia*'yı Latinceye çevirmiştir. Roma (Latin) edebiyat tarihi açısından önemli bir yere sahip olan ve doğum tarihi tam olarak bilinmeyen Livius Andronicus'un, İ.Ö. 284 yılında Güney İtalya'da yer alan ve 272 yılında Romalıların eline düşen Taras veya Tarentium'da doğduğu tahmin edilmektedir (Remains of Old Latin, 1936: ix). Doğumundan itibaren, şehir ele geçirildikten sonra, kalabalık bir Yunanlı köle grubuyla birlikte Roma'ya götürülen genç Andronikos'un görevi, tiyatro oyunları yazıp oynamak ve yaşadığı evin çocuklarına ve ailenin diğer bireylerine Latince ve Yunanca öğretmekti zira o dönemde öğretme görevi geleneksel olarak, Akdeniz havzasının doğu kısmında Yunancanın kültür ve iletişim dili olması nedeniyle aralarında belirli bir sayıda bulunan Yunanlı veya dillerini konuşan köleler veya azat olanlar tarafından yerine getirilirdi (Ballard, 2013: 20).

Dramatik eserler, bir millî marş ve *Odysseia* çevirisinin Livius Andronicus'a atfedildiğini belirten Weiss (2004: xiii), *Odysseia*'yı *saturnius* biçiminde çevirdiğini ancak kariyerinin hangi aşamasında ve hangi nedenlerle bu görevi üstlendiğinin bilinmediğini, *Odysseia*'nın ders kitabı amacıyla çevrildiği düşüncesinin de doğrudan bir Antik kanıtla desteklenmediğini ifade eder. Ancak Ballard (2013: 21), *Odysseia*'nın Yunanca ve Latince dillerinin öğretimi amacıyla bir el kitabı olarak çevrildiğini ve daha sonra da kullanıldığına işaret eder. Çeviri yoluyla kendi kültürüne yeni eserler kazandırma düşüncesinin bir sonucu olarak, Andronicus'un çevirisinde Roma döneminde egemen anlayışı yansıtan erek kültür dizge odaklı olan uyarlamacı bir yaklaşımın görüldüğünü dile getiren Yücel (2007: 35), Antik dönemde kaynak metinlerin erek kültür dizgesine uyarlanmasının, çevrilen yapıtların özgün olarak kabul edilmesine yol açtığını vurgular. Ballard (2013: 21), Andronicus'un Yunanlı olmaktan çok Romalı olduğunu, çevirilerinin de mükemmel bir Yunanca bilgisine sahip olmaktan uzak olduğunu ortaya koyduğunu zira çevirilerinde yanlış yorumlamalar bulunduğunu belirtir ancak Roma'ya destan, trajedi ve komedinin girmesini sağlaması nedeniyle övgüyü hak ettiğini dile getirir.

6.2. Romen tiyatrosunun doğuşu ve çevirinin etkisi

Romalıların, başka toplumların mirasındaki değerin farkına vararak bunları kendi amaçları için benimseyip adapte ettiklerine işaret eden Ochman (2013: 72), tanıştıkları Yunan medeniyeti zenginliklerinin kendileri için sonsuz bir ilham kaynağı olduğunu, çok yönlü olarak kültürel gelişimlerini harekete geçirdiğini ve Romen edebiyatının çeviri ile başladığını vurgular. Bu dönemden itibaren çeviri çalışması amacıyla olduğu kadar kişisel eserleri için de ilham kaynağı olarak Yunan kaynaklarından yararlanan Latin yazarlar olduğunu dile getiren Ballard (2013: 21), bu çeviri hareketinin oluşumunda birçok etkenin rol oynadığını belirtir ve bu etkenlerin, bir mirası aktarma kaygısının yanı sıra bazı kaynakların saygınlığından yararlanma arzusu olduğunu ancak buna ilave olarak yeni bir toplumun gereksinimlerinin ortaya çıkması, Yunanistan'a karşı savaşlarda Romalı askerlerin, tiyatronun önemli bir yere sahip olduğu bu medeniyetin kültür ve eğlenceleri ile tanışması gibi nedenlerin sayılabileceğine dikkat çeker.

Campania'lı hür doğmuş bir yurttaş olan ve hakkında çok fazla bilgi bulunmayan Gnaeus Naevius (İ.Ö. 269-199), hem komedi hem de trajediler yazan ilk Latin yazar olup, kariyerinin başından itibaren gözüpek ve açıksözlü bir şair olarak bilinirdi ve geride çok az değerli bölümleri kalan trajedileri ılımlı olarak bilinirdi ancak komedilerinde Aristophanes ve Atina'nın Eski Komedi'si (Old Comedy) ile rekabet etmişti (Stambusky, 1977: 29). Her ne kadar trajedi ve komediler yazmış olsa da biz Gnaeus Naevius'u çeviri açısından ele alacağız. Ballard (2013: 21), Gnaeus Naevius (İ.Ö. 270-201 ?)'un kişisel ilham ve dışarıdan kültürel aktarım paylaşımının temsilcisi olduğuna işaret ederek, birinci Kartaca Savaşı'na katılımını, *Bellum Punicum* (Kartaca Savaşı) adlı destanı için bir dayanak olarak kullandığını ancak günümüze bazı bölümleri kalmış olan Truva savaşından ilham alan trajediler çevirdiğini veya kaleme aldığını ifade eder.

Yunan asıllı olup Roma'da yaşayan Quintus Ennius (İ.Ö. 239-169), Horace tarafından 'ikinci Homeros' olarak adlandırılmış, Kartaca kuvvetlerine karşı Titus Manlius'un ordusunda hizmet etmiş, Roma soylularının çocuklarına Yunanca öğreterek hatırı sayılır bir para kazanmıştır (Dole, 1905: 15). İki dilli olan Ennius, Yunan kültürüne kendi çevresini öğretmiş, Roma tarihini anlattığı epik şiir tarzındaki kişisel eseri *Annals* (Tarihi Olaylar) dışında, çoğu Euripide'den uyarlama veya öykünme olan yirmi kadar trajedi yazmış diğer yandan da Euhemerus'un mitolojik romanı *Histoire sacrée* (İ.Ö. 3. Yüzyıl sonu) adlı eserini şiirleştirmiştir.

Birçokları tarafından Roma komedi yazarlarının ilki ve en büyüğü kabul edilen Titus Maccius Plautus (İ.Ö. 254-184) Umbria'nın bir köyünde doğmuş, bir şekilde mükemmel Yunanca öğrenmiş, ancak Roma'ya geldiğinde çok zor durumda olması nedeniyle aktörlere hizmetçilik yapmış, kazandığı parayla fırıncılık yapmış ancak bu işte başarısız olmuştur (Dole, 1905: 1). Popüler tiyatro için oyunlar yazan Plautus, Yunan yazarlar Menandros, Diphile ve Philemon'u taklit etmiş, en ünlü eserleri *Amphytrion*, *La Marmite*, *Les Ménèchmes* et *Miles Gloriusus* XVI ve XVII. yüzyıl yazarları için ilham kaynağı olmuştur (Ballard, 2013: 21).

Kartaca'da doğmuş olan Publius Terentius Afer (İ.Ö. 190-159), Roma'da senatör Terentius Lucanus'un kölesiydi ve iddia edildiğine göre yakışıklı biri olup efendisi kendisine özgürlüğünü bağışlamıştı ve ona kendi adını vermişti (Augoustakis ve Traill, 2013: 1). Hür bir insan olarak eğitim alan Terentius, yüksek sosyete ve eğitimli çevrelerde dolaşmış, Plautus'a kıyasla, bu topluluk için daha edebî ve daha ağdalı bir dille tiyatro eserleri yazmıştır ve eserlerindeki entrika ve kişilerin isimleri Yunan olup, Menandros'tan ilham aldığında (örneğin, *Adelphi*), iki piyesi birinde birleştirir; *Phormion* için Apollodore de Charys'i kullanır ve İ.Ö. 160 yılında piyes aramak için Atina'ya gider ve bu yolculuk esnasında kaybolur (Ballard, 2013: 21).

Bu çeviri ve özellikle öykünme faaliyetinin, uygulayanların tanınması için olmadığına işaret eden Ballard (2013: 22), Romalıların İ.Ö. I. yüzyıla kadar özgün bir edebiyat meydana getirme konusunda yeteneksiz olmakla suçlanırken, Yunanlıların aksine model sağlama konusundaki yeteneklerine vurgu yapıldığını belirterek, Romalıların taklit yoluyla Yunanlılardan edebiyatı almalarının, el yazması alma faaliyetini katmerlediğine dikkat çeker.

> İ.Ö. I. yüzyılda Sylla, Mithridate'a karşı savaşı sırasında (İ.Ö. 86), Aristo ve Theophraste'nin eserlerinin bulunduğu Apellicon de Téos kütüphanesini ele geçirmişti. Bu kütüphane Roma'ya götürüldü ve gramerci Tyrannion eserlerin büyük bir kısmına el koyarak, Rhodes'li Andronicus'a bir katalog oluşturmasını, özetleri yazmasını ve bildiğimiz külliyatı yayımlamasına izin verdi. Yunan tiyatrosundan esinlenen be çeviri ve uyarlamaların ardından, başka alanlarda da ürünler ortaya çıkmıştır. İ.Ö. I. yüzyılda, şair Matius *İlyada*'nın manzum çevirisini yaptı. Takip eden yüzyılda, şair ve hatip Silius Italicus (25-101), 75-80 tarihine doğru, Batıda henüz Yunancanın bilinmediği

> Ortaçağ'ın, Homeros'u dolaylı olarak tanımasına imkân verecek olan *İlyada*'nın Latince versiyonunu çevirecekti. Ayrıca Carthaginois Magon'un tarım üzerine otuz kitabı gibi Yunanca bilimsel eserler çevrilmiştir ki Gaius Plinius Secundus'a göre bu girişim Roma senatörü tarafından finanse edilmiştir. Ayrıca bunlara, Efes'li Soranos'un cerrahi incelemesi olan *Le Gynecia* adlı eserinin Caelius Aurelianus ve Musto tarafından II. yüzyılda Latinceye çevrildiğini ilave etmek gerekir. Nihayet imparator Augustus (İ.Ö. 63-14), İmparatorluğun ihtiyaçlarını karşılaması için bir çeviri bürosu kurdurmuştu (Ballard, 2013: 22).

6.3. Çevirinin inceleme konusu olması

McElduff (2013: 1), Romalıların İ.Ö. 3. yüzyıldan I. yüzyıla uzanan süreç içersinde fethettikleri toplumun kültürü üzerine, yani daha çok Yunan kültürü üzerine dayanarak bütün bir edebiyat meydana getirdiklerine ve hatta Yunanca bilgisini elit sınıfın temel bir unsuru haline getirdiklerine işaret ederek Yunanca konuşma, okuma ve çeviri yapmanın Roma elit sınıfın bir üyesi olmanın göstergesi haline geldiğine vurgu yapar. Dönemin en önemli siması Marcus Tillius Cicero (İ.Ö. 106-43)'nun Roma'nın en büyük hatibi olmasının yanı sıra Yunanca düşünce ve metinlerini Latinceye çeviren büyük bir çevirmen ve Roma'nın çeviri üzerine yazan en ünlü yazarı olduğunu belirten McElduff (2013: 1), onun çeviri kuramının, geniş bir kültürel tartışmanın bir parçası olarak görülmesi gerektiğine dikkat çeker.

Arpinum şehrinde çevresi geniş Romalı bir şövalye ailesinde doğan Cicero, İ.Ö. 90 yılında babası tarafından kardeşi Quintus ile birlikte eğitim için Roma'ya götürülmüş, ailesinin beklentilerinin ötesine geçerek *cursus honorum* (devlet görevi)'da ard arda devlet görevlerinde bulunmuş İ.Ö. 63 yılında konsolos olmuş, 63 yılından sonra konsolosluğu döneminde tartışmalı eylemleri nedeniyle kariyerinde iniş çıkışlar yaşamıştır (McElduff (2013: 1). Ballard (2013: 22), Cicero'nun yaşadığı dönemde Roma yüksek sosyetesinin iki dilli olduğunu, Cicero'nun da İtalya'da Yunanlıları incelediğini ve Atina, Smyrne ve Rodos'ta bulunduğu dönemde Ascalon'lu Antiochos, Zenon, Rutilius Rufus ve Apameia'lı Posidonios'un derslerini izlediğini belirterek Ksenofon'un *Ekonomik* ve Platon'un *Protagoras* eserlerini çevirdiğine vurgu yapar.

Cicero'nun kuramcılar tarafından genellikle serbest çeviri ile özdeşleştirildiğini belirten Yücel (2007: 46), çeviride 'ut interpre' (sözcüğü sözcüğüne) ve 'ut orator' (serbest, anlama göre) bir ayrım yapmasının, onun çeviri tarihinde ilk kez kaynak metnin türüne göre bir çeviri yaklaşımı benimsediğini ifade eder. *Du meilleur genre d'orateurs* (İ.Ö. 46) (Hatiplerin En İyi Türü) adlı incelemesinde Cicero'nun çeviri konusuna değindiğini belirten Ballard (2013: 22), bu çevirinin bize ulaşmadığını ve Cicero'nun çevirisini yorumladığı metnin birkaç satırla sınırlı olduğunu, bazılarına göre de çeviri üzerine yazılmış, bilinen en eski ilk yazılardan biri olduğunu ifade eder ve Cicero'nun öneminin inkâr edilmez biçimde tarihî karakterinden, yazar kişiliğinden ve sözcüğü sözcüğüne değil, genel olarak anlamaya dayalı anlayışından ileri geldiğine işaret eder. Başka Latin yazarların da İ.Ö. I. ve II. yüzyıllarda çeviri üzerine açıklamalar yaptığına dikkat çeken Ballard (2013: 22), Cicero gibi Quintilien ve Genç Plinius'un, çevirinin şekil verici yönüne vurgu yaptıklarını, ancak Quintilien'in bu konuda, dillerin doğasının farklı olması nedeniyle gerçekçi bir görüşe sahip olduğunu, öte yandan Plinius'un ise, çeviri yaparken anlamın derinine inilmesi ve daha hassas bir anlamaya ulaşılması gerektiğine işaret ettiğini dile getirir. Aulus-Gellius, *Nuits attiques* adlı eserinde, dilbilimsel, üslup ve hatta ahlaki düzene bağlı nedenlerden dolayı serbest bir çeviri anlayışını savunur (Ballard, 2013: 22).

7. Hıristiyan dünyası: çevirinin odak merkezi

Hıristiyan dünyasında İncil çevirileri özel bir yer tutmaktadır. Doğrudan Hz. İsa tarafından yazılmış metinlerin kalmadığını belirten Ballard (2013: 23), Hz. İsa'nın öğretilerinin sözlü olarak iletildiğini ve

ancak birinci yüzyılın ikinci yarısında yazılı hale getirildiğini, çoğunluğu V. yüzyıla tarihlenen binlerce el yazmasının bulunduğunu ve bazılarının da müstensih (kopyacı) hatalarıyla dolu varyantlarının bulunduğuna dikkat çeker.

> İlk metinler rulolar üzerine yazılmıştır; II. yüzyıldan itibaren bir kodeks (kitap) oluşturan sayfalar kullanılacaktır. Uzun süre en eski ve en güvenilir kabul edilen metinler Vatikan Kütüphanesi'nde muhafaza edilen *Codex Vaticanus* ve IV. yüzyılın başlarına tarihlenmiş olup British Museum'da muhafaza edilen *Codex Sinaiticus*'tur. XX. Yüzyılda, II. Yüzyıla tarihlenmiş kodeks (kitap) ve papiruslar bulunmuştur. Aramca verilmiş sözlü derslerden hareketle Yunanca yazılmış olan İnciller, Yeni Ahit'in sadece bir kısmını oluşturmaktadır. Yeni Ahit, bir bütünlük oluşturan 27 kitaptan oluşmaktadır: İnciller, Mektuplar, Havari Belgeleri, Kıyamet. Hz. İsa'nın Aramca konuştuğu ve bu dilde vaaz ettiğine inanmak için her neden mevcuttur. Halbuki İnciller Yunanca yazılmıştır (belki Mathieu İncilinde İbranice) ve bazıları, Aramca sözlü olarak verilmiş olan bu derslerin kopyalarının bir çeviri formu oluşturduğuna inanmaktadır. Bu durumda Evanjelistler (İncil yazarları) ilk Hıristiyan çevirmenlerdir. Birçok tür çalışma, az ya da çok doğrudan çeviri ile alâkalı Kutsal Kitaplar etrafında gelişmiştir. (Ballard, 2013: 23).

7.1. Tatian ve Diatessaron

Doğu Suriyeli olup 120 yılına doğru doğmuş olan Tatian, geldiği Roma'da Justin'in derslerini takip eder ve 172 yılında ülkesine dönmeden önce onun etkisiyle Hıristiyan olur. Tatian'ın özelliği, kesintisiz bir anlatı oluşacak şekilde kaynaştırdığı dört İncil'in yapay bir versiyonu olan *Diatessaron*'u derlemek olmuştur ancak tefsir edenler, bu kitapta dogma açısından tehlikeli çarpıklıklar olduğunu ortaya koymuştur (Ballard, 2013: 23). Schaff (2010) *Diatessaron*'un öylesine kişiler üstü bir çalışma olduğunu belirterek kimin derlediğini bilmeye gereksinim olmadığını dile getirir ve Tatian'nın Süryani topraklarında doğduğunu ve kâfirliği getirdiğini belirterek, bilgi peşinde koşarak Roma'ya yerleştiğini, burada Martyr Justin'in öğrencisi olup Hıristiyan olduğunu ifade eder ve Justin'in ölümünden sonra Mezopotamya'ya geri döndüğünü, muhtemelen burada, Süryani kilisesinin kalbinde sıcak bir yer tutan ve Süryanice en önemli eseri olan *Diatessaron*'u yayınladığını ifade eder, ancak diğer yandan Tatian'ın Yunanlı bilginler arasında heretik (sapkın), çileci ve Gnostik[8] olarak kabul edildiğini dile getirir.[9] *Diatessaron*, Yunanca kaleme alınmış bir parça olarak ulaşmış ve Suriye'nin Dura Europos[10] şehrinde bulunmuş olup bu çalışmanın orijinalinin Yunanca metin veya Süryanice kaleme alınmış bir versiyonu olup olmadığı ve ayrıca bu sentez çalışmanın ne zamanı ne de nerede gerçekleştirildiği bilinmemektedir (Ballard, 2013: 23).

7.2. Origen ve Hexapla

185 yılına doğru İskenderiye'de Hıristiyan bir ailede doğan Origen, gramer öğretirken Piskopos Demetrios tarafından kendisine kateşetik (soru cevap usûlüne ait) okulunun sorumluğu verilir. Çeşitli sıkıntılardan (Roma, Kayseyra[11], İskenderiye, Yunanistan) sonra 230 yılında Kayseyra'ya yerleşir ve burada tefsir öğretir ve tefsir üzerine çalışmalar yapar ve bu nedenle karşılaştırmalı yöntemin kurucularından biri olarak kabul edilebilir. Önce kutsal kitaplara, İskenderiyeli bilginlerin metin eleştirisi ilkelerini kutsal metnin çeşitli çevirilerini yan yana koyarak uygulamayı planlar. Burada söz konusu olan, İbranice karakterle yazılmış Eski Ahit'in İbranice metni, Yunan harfleriyle yazılmış kopyası ve Aquila, Symmachus, Septante ve Theodotion'un Yunanca çevirilerinin altı sütuna yerleştirildiği *Hexapla*'dır. Altı bin beş yüz sayfalık bu metnin sadece bazı parçaları kalmıştır. Kutsal kitabın inanç

8 Sezgi veya tefekkür yoluyla edinilen bilgiye inanan kişi.
9 http://www.ccel.org/ccel/schaff/anf09.html
10 Dura Europos Kilise Evi, günümüze arkeolojik olarak buluntuları ulaşan bilinen en eski kilisedir.İsa'dan sonra 232/233 yıllarına tarihlenen kilise evi, Fırat nehri kıyısındaki Dura Europos şehrinde bulunmuştur.
11 İsrail'de bir şehir.

kaynağı olması nedeniyle, Origen hemen hemen tüm kutsal kitaplarla ilgili yorumlar yazmış ve bunların çoğu, günümüze Latince çevirisi ile ulaşmıştır (Ballard, 2013: 23).

Orlinsky (1936: 137), İskenderiye ve Mısır'ın diğer merkezlerindeki Yahudilerin ana dillerini unutmuş olmalarından dolayı daha İ.Ö. üçüncü yüzyılda İncil'i orijinalinden okuyup inceleyemediklerini ve bir sonraki yüzyıl veya sonrasında Eski Ahit'in Yunanca çevirisi *Septuagint*'in onlar için yapıldığını, önceki nesillerin İbranice orijinalini okuduğu gibi araştırma ve dualarında Septuagint'i kullandıklarını belirtir. Yahudilerin kutsal metni anlama konusunda yaşadıkları sıkıntılara çözüm bulmayı kendine görev edinen Origen *Hexapla*'yı kaleme alır. *Hexapla* diğerleri arasında ders kitabı açısından son derece kullanışlıdır: Birinci sütun İbranice karakterlerle yazılmış metni içerir; ikinci sütun okuyucuya İbranice nasıl telaffuz edileceğini öğretir; Aquila'nın çevirisi sadece, orijnaline çok benzeyen sözcüğü sözcüğüne hatta harfi harfine 'orijinalinin her bölümünün Yunanca veya yarı Yunanca eşdeğerini vermekle kalmaz aynı zamanda etimolojisini de verir; Symmacus çevirisi ise anlaşılmayan Aquila Yunancasının normal Yunanca çevirisi olarak gerekli bir metindir; ve ilk dört sütundan elde ettiği bilgiyle donanmış olan okuyucu, en önemli sütunla, yani *Septuagint*'i (V. sütun) çözmeye hazırdır; VI. sütunda yer alan Theodotion, Aquila ve Symmachus çevirilerinden üstün bir yerdedir ve Origen tarafından beşinci sütunu gözden geçirerek düzeltmek için kullanılmıştır (Orlinsky, 1936: 146-147). Orlinsky (1936: 149)'ye göre *Hexapla*'nın oluşumunun arkasında yatan neden, Origen'in, döneminin Hıristiyanlarına İbrani dilini öğrenmek için bir ders kitabı sağlamaktır.

7.3. *Vetus Latina*

Vetus Latina, St Jerome'un *Vulgata*'sının Latince konuşan Batılı Hıristiyanlar için standart İncil olmadan önce çevirisi yapılan Latince İncil metinlerine verilen ortak bir isim olup Vetus Latina ifadesi Eski Latince yerine kullanılır ve bazen Eski Latince İncil olarak bilinir.

Havari Paul'ün sağlığında Roma'da bir Hıristiyan cemaati bulunduğunu ve yeni dini dışarıdan getirenlerin ve ilk inananların Doğudan geldiklerini ve Yunanca konuştuklarını belirten Ballard (2013: 24), bu dilin bir asırdan fazla Hıristiyanların dili (Süryani ve Kıptîler hariç) olduğunu, Yunancanın Roma imparatorluğu döneminde ayrıcalıklı bir konuma sahip olup bir kültür dili olduğunu ve ayrıca tüm Akdeniz havzasında ticaret ve seyahatlerde de kullanıldığını, II. yüzyılın sonunda Batı Kilisesi açısından bir şeylerin değiştiği, popüler tabanının gelişip Latince vaaz verilmeye başlandığını ve İncil çevirilerinin de dahil olduğu Latince bir literatür oluştuğunu ifade eder.

> Latincenin Galya ve Kuzey Afrika'da hakim olması nedeniyle Latince İncil çevirilerine ihtiyaç ortaya çıkarmıştır. Tertullianus'un[12] Latince İncili tamamen veya kısmen kullanmış olduğu bilinmektedir. Eski çeviriler Septante'den itibaren ve aslına sadık kalma ilkesine göre yapılmıştır. *Vetus Latina* veya *Vetus Itala* tek bir çalışma olmaktan çok bölük pörçük çevirilerin bütününü ifade eden ortak bir çalışmadır. Birçok çeviri bulunmaktadır: Avrupa veya İtalyan, Afrika veya bir İspanyol. Bu çeviriler II. yüzyıldan III. yüzyılın ortalarına kadar gerçekleştirilmiştir. Aslına sadık kalma ilkesinin ötesinde, büyük klasik yazarların söz (ancak putperest) sanatının aksine, üsluba bakmadan halk dilinde, bir mesajın doğrudan ve hazırlıksız olarak doğruluğuna ulaşılabilmesi ve okunabilmesinin bir teminatı olan ifade sadeliğiyle yazılmıştır (Ballard, 2013: 24).

Tek bir *Vetus Latina* İncili olmayıp St Jerome'dan önce İncil pasajlarının Latince çevirilerine tanıklık eden İncil el yazma metinleri koleksiyonu vardı ve birçok bilgin, Latin papazların çalışmalarında

[12] İ.S. 160-225 yılları arasında yaşamış kilise babası.

görünen İncil pasaj çevirilerine sık sık ilaveler yapıyordu ve böylece birçok *Vetus Latina* çevirisi, tüm Kilisede kullanılan İncil çevirileri gibi kendi düzeni içinde yayınlanmıyor daha çok *Vetus Latina*'nın

bölümlerini oluşturan metinlerin birçoğu Hıristiyan toplumunun yerel kullanımı için veya hazırlanmış diğer Hıristiyan söyleminin veya vaazının aydınlatılması amacıyla hazırlanmıştı. Eski Latince çevirilerin dili kalite açısından düzensiz olup çok sayıda dilbilgisi hataları bulunmaktaydı. Bazı Yunanca veya İbranice deyimler, *Septuagint*'te olduğu gibi sözcüğü sözcüğüne kopyalanıyordu ve İbranice orijinallerinden çok bu Yunanca çeviri, *Eski Ahit*'in Eski Latince çevirilerin hepsi için kaynak olmuştur[13].

7.4. Doğu çevirileri

Hıristiyanlığın yayılışı, kutsal çevirilerin II. yüzyıldan itibaren Kıptîce çeviriler, Septante'den itibaren IV. yüzyıldan VII. yüzyıla kadar gerçekleştirilen Etiyopya dilinde çeviriler ve Süryanice çeviriler gibi çeşitli dillere yapılan çeviriler şeklinde kendini göstermiştir ki Süryanice çeviriler için *Peshitta* örneği verilebilir (Ballard, 2013: 24). *Peshitta*, hem İbranîce metne dayanarak II. yüzyılda yapılan Eski Ahit çevirisi hem de 400 yılları civarında standart çeviri haline gelen Yeni Ahit'in Eski Süryanice çevirisinin gözden geçirilmiş şekline verilen isimdir. Çağdaş bilim adamları Peshitta çevirmeninin bilinmediği konusunda hemfikirdir[14]. Bloch (1919: 215-222), Peshitta çevirmeni konusunun İncil konusunda çalışan bilim adamlarını hâlâ meşgul ettiğini, ancak birçok çevirmenin ortak eseri olmasına rağmen kaynağının Yahudiler mi yoksa Hıristiyanlar mı ya da her ikisi de mi olduğu konusunda ihtilaf içinde olduklarına dikkat çeker.

407-414 yılları arasında papaz ve keşiş Mashtotz tarafından gerçekleştirilen Ermenice çevirinin, sadece sözlü dili olan bir dilin alfabesinin oluşmasına yol açtığını ifade eden Ballard (2013: 24), aynı zamanda Mesrop Machtotz olarak yazılan Mashtotz (360-441)'un, Yunanca ve Süryanice metinlerden hareketle Catholicos Sahek ve çeşitli ortaklarla birlikte çalıştığını ve Paul (2007: 160)'den aktararak, Kutsal Kitabın Ermenice çevirisinin her zaman sözcüğü sözcüğüne olmadığını, yorum ve uyarlama unsurlarının çok olduğunu belirtir.

7.5. Ulfila ve Ariusçuluk

Ariusçuluk ya da Arianizm, 4. yüzyılda İskenderiye'de yaşamış olan Arius'un geliştirdiği kuramsal öğreti olup en tartışmalı tarafı, Hıristiyanlıktaki Baba-Oğul ilişkisiyle ilgilidir. Ortodoks Hıristiyanlığa göre İsa, Tanrı Baba'nın oğlu ve oğlu Tanrı Baba gibi gerçek tanrıdır. Oysa Arius ve taraftarlarına göre İsa ancak ikinci derecede ve bağımlılığı olan bir tanrılığı haiz olup İsa, başlangıcı olmayan, sonsuz ve her şeye gücü yeten gerçek tanrı değildir[15]. Ballard (2013: 24-25), Ariusçuluk ya da Aryanizmin 320 yılından itibaren İskenderiyeli Arius (280-336) isimli bir din adamı tarafından vaaz edilen bir doktrin olduğunu, Teslis dogmasını eleştirdiğini ve Hz. İsa'nın tanrısallığını inkâr ettiğini belirterek, Arius'a göre Hz. İsa'nın şüphesiz istisnaî bir varlık olduğunu ancak tanrı olmayıp bir "yaratılmış" olduğunu ifade eder. Bu doktrin birçok din adamını mahcup etmiş ve 325 yılında İznik'te Konstantin tarafından toplanan konsil Arius teorisini yasaklayarak son derece kesin bir inanç bildirisi kaleme almıştır: "İsa doğmuştur, yaratılmamıştır" (Hammel & Ladrière, 1991: 30; akt. Ballard, 2013: 25). Ballard (2013: 25)'ın belirtiğine göre bu resmî pozisyon alış konuyu sonuçlandırmaz, imparatorluğun Batısı genel olarak konsilin

13 http://www.fact-index.com/v/ve/vetus_latina.html
14 https://gedsh.bethmardutho.org/Peshitta
15 https://tr.wikipedia.org/wiki/Arius%C3%A7uluk

kararına katılırken Doğu tarafı Ariusçuluğu benimseme eğilimi gösterir ki piskopos Ulfila'nın 341 yılından itibaren Gotlara öğütlediği sapkınlık budur.

Ulfila (veya Ulfilas ya da Wulfila; yaklaşık 310-383)[16] kardinal, misyoner ve Kitab-ı Mukaddes tercümanı olup Got ya da yarı Got ve yarı Yunan bir Kapadokyalıdır. Arian ihtilafının en sıcak zamanlarında Roma'da yaşamış olan Ulfila, İzmitli Eusebius tarafından atanmış ve kendi insanlarına misyonerlik yapmak için geri dönmüştür. Ebbinghaus (1991: 236-238), Got piskoposun isminin doğru şeklinin Ulfila(s) mı yoksa Wulfila mı olduğu konusunda bir uzlaşma olmadığını belirterek, Ulfila'nın, inancının bildirisini yazdığını veya yazdırdığına vurgu yapar. Ulfila isminin Got dilinde Wulfila (küçük kurt) anlamına geldiğini ancak bunun sadece bir varsayım olduğunu ifade eden Ballard (2013: 25), Ulfila'nın 311 yılına doğru vizigot bir babadan ve Kapadokyalı bir anneden doğduğunu ve 340 yılına doğru Constantinople piskoposu ve Arius yanlısı Nicomedia'lı Eusebius (280-341) tarafından piskopos olarak kutsandığını, Eusebius'un İznik konsilinden (325) sonra Licinius'un suç ortağı olmasından dolayı sürgüne gönderildiğini ve 328 yılında tekrar çağrıldığında Arianların başına geçtiğini ifade eder.

Ulfila tarafından yürütülen din değiştirme çalışması İncil'i çevirme girişimine neden olmuştur. Frauzel (1984: 98), Ulfila'nın muhtemelen yarı Got yarı Kapadokyalı olduğunu ve Yunanca konuşan ve Hıristiyan olan büyükbabasının, Ulfila'nın doğumundan elli yıl önce Gotlar tarafından mahkum edildiğini belirterek, kendisini piskoposluğa götüren kilise eğitiminin akıcı bir Yunanca öğrenmesine neden olduğuna işaret eder. Ulfila İncil çevirisi için, sadece sözlü biçimi olan Got dilini yazabilmek amacıyla bir alfabe oluşturmak zorunda kalmış, bunun için de Yunanca alfabeyi temel almış ve buna Alman ve İskandinav alfabelerinin ilk biçimlerini temsil eden Runik ve Latince unsurlar ilave etmiştir (Ballard, 2013: 25). Ulfila çevirisinin Yunanca metinden hareketle gerçekleştirildiğini ve sözdizimine sıkı bir şekilde bağlı kalındığını ifade eden Ballard (2013: 25), ahlâkî amaçlarla ilginç bir sansür ortaya koyulduğunu, Gotların savaşçı düşüncesini teşvik etmemek amacıyla Ulfila'nın, sayısız savaş hikâyesi içeren *Le Livre des Rois* (Krallar Kitabı)'nı çevirmediğini belirtir.

7.6. Hieronymus ve çalışmaları

Latince Eusebius Hieronymus olarak bilinen Saint Jerome, çeviri tarihini etkilemiş önemli bir kişiliktir. Kültürlü bir kişiliğe sahip olan Saint Jerome, klasik pagan edebiyatını biliyordu ve ayrıca ilahiyat ve dil eğitimi almıştı. Önemli miktarda dinî metin çevirmiş veya çevirtmiş, çeviri konusundaki düşüncelerini önsözlerde ve ünlü bir mektupta açıklamıştır. 347 yılında Dalmaçya (bugünkü doğu Hırvatistan)'nın Stridon şehrinde hali vakti yerinde toprak sahibi bir ailede doğmuş olan Hieronymus, çağdaşları Saint Ambroise ve Saint Augustin ile birlikte dördüncü ve beşinci yüzyıllarda Latin kilisesinin eşsiz triumvirliğini oluşturmuştur (Ballard, 2013: 25; Largent, 1900: vıı). Kariyerinin büyük bir kısmı I. Théodose döneminde geçmiş olan Hironymus, Roma'da aldığı klasik eğitim sonrası yönetimde görev almayı tasarlar ancak önemli ruhsal bir kriz, hayatını İsa'ya adamaya sürükler ve 373-374 yıllarında Doğu'ya gidip manastır hayatı yaşamaya ve ilahiyat konusunda bilgisini derinleştirmeye karar verir. 379-382 yılları arasında Nazianze'lı Grégoire'ın derslerini izlediği ve daha sonra arkadaş olduğu Konstantinopolis'te kalır. Hieronymus'un Yunanca bilmesi ve bu dilde metinleri okumasının, kendisini bu metinleri yayma ve çevirmeye yönelttiğini belirten Ballard (2013: 25), Yunan ve İbranîlerle ilgili bilgileri bir araya getiren ve Konstantin hakimiyetine kadar olan dönemi kapsayan ve bir tür Antik dönem tarihi olan Eusèbe de Césarée *Kroniği*'ni Latinceye çevirdiğini vurgular.

[16] https://tr.wikipedia.org/wiki/Ulfilas

> Papa I. Damase (366-384) 382 yılında Roma'da bir konsil toplanması çağrısında bulunur. Konsiledavet edilen Jerome, oraya Antioche ve Salamine piskoposları ile birlikte gider ve burada onlara tercümanlık yapar. Jerome Roma'ya vardığında, daha önceden yorumcu ve kültürlü biri olarak ün sahibiydi. Damase 382 yılında Jerome'u sekreter olarak görevlendirir ve papalık arşivlerinin ve kütüphanesinin yönetimini kendisine verir, zira Damase Roma Saint Laurent bazilikasında VII. yüzyılda Latran'a transfer edilen bir kütüphane kurmuştu. Daha sonra Damase kendisine *Vetus Latina*'dan hareketle Latince bir metin oluşturması görevi verir.(…) Jerome, papaya İncillerin gözden geçirilmiş bir çevirisini sunar ancak 384 yılında hayatını kaybeder. (Ballard, 2013: 26).

Largent (1900: 26), Yunanca yazılmış olan İncillerin, Batılı Hıristiyanların kullanması için erkenden Latinceye çevrilmiş olması ve ilk çevirisinin elyazmalarında düzeltmeler ve ayrıca sayısız değişiklik ve eklemeler bulunması nedeniyle Damase'ın Jerome'dan hem uyum sağlanması hem de bütün bir İncil örneğinin oluşturulması amacıyla, Yeni Ahit'i Yunanca orijinaline göre gözden geçirmesini istediğini belirtir ve Jerome'un, papanın desteğiyle kendisinden istenen çalışmayı sonuçlandırdığını, çalışma esnasında metinde yapılan değişiklikleri çıkardığını, yanlış çevirileri ve diğer hataları düzelttiğini dile getirir. Ancak Ballard (2013: 26), Jerome ile birlikte Hıristiyan Batının yeniden çeviri ve özellikle de yeniden çeviri skandalı ile karşılaştığını dile getirerek, bu konudaki tepkinin iki zaman ve iki şekilde ortaya çıktığını belirtir: Yeni Ahit'in Yunanca metinlerden hareketle yürütülen yeniden çevirisi toplum tarafından iyi karşılanmamıştır zira alışılmış olan metinle birlikte oluşan geleneği koparmış, özellikle Saint Augustin tarafından tepkiyle karşılanmıştır.

> Eski Ahit açısından bakıldığında, Jerome'un Orta Çağ'da tamamladığı çalışma dikkat çekicidir ve hümanist bir girişim ortaya koymuştur: En eski metinlere dönüş, İbranice öğrenimi, Hexaples metinleri ile yüzleşme, Yahudi doktorlarla birlikte yorum. Jerome'a göre yeniden çeviri karşılaştırma temelinden doğar; etik bir amacın sonucudur; rahatsız edici sonucu, Septante'yi tartışılmaz bir metin olarak kabul eden Saint Augustin gibi bir otorite tarafından kuşkulu bir tepki ortaya konmuştur; bu nedenle Jerome'a, kendisinden önce gelen daha ihtiyatlı çevirmenlere kendisini inandırma riski taşıyan gururunu yenmesini tavsiye eder. (Ballard, 2013: 26-27).

Hieronymus (395), aynı zamanda Saint Augustin'in arkadaşı Romalı senatör Pammachius'a yazdığı ve *De optimo genere interpretandi* (en iyi çeviri yöntemi) başlığını kullandığı mektubunda çeviri yönteminden söz eder ve sözcük sırasının bir sır olduğu kutsal kitaplar hariç, Yunanca çevirilerde sözcüğü sözcüğüne değil, anlamı aktardığını dile getirir. Yücel (2016: 60) de Hieronymus'un, Cicero'dan etkilenerek dünyevî metinlerin çevirisinde anlamın belirleyici olduğunu savunduğunu ve bundan dolayı da dünyevî çevirilerde erek kültür odaklı düşündüğünü belirterek, Tanrı tarafından yazdırılmış olmaları nedeniyle kutsal metinlerde, içeriğin yanı sıra o dilin bir parçası olan söz diziminin kutsal sayılması gerektiğini düşündüğünü ifade eder. Hieronymus'un mektubunun çeviribilim açısından kurucu bir niteliğe sahip olduğunu belirten Ballard (2013: 28), Yunancadan Latinceye çeviride metnin dışına çıkarak gerçekleri yansıtmadığı suçlamalarına getirdiği savunmasının, olayın çerçevesinin dışına çıkarak türüne göre çeviri şeklini bir araya getiren görüşlerini ortaya koyduğuna işaret eder.

> Yazılarının bazılarının ölümünden sonra çevirilerinin önsözlerine koyulduğu düşünülmektedir. Önsözleri, Pammachius'a yazdığı mektubunda kutsal metinler için belirtilen görüşten farklı bir çeviri anlayışı ortaya konduğunu ortaya koyar: Job kitabının girişinde bazen sözcükleri, bazen anlamı bazen her ikisini de aktardığını ifade eder. Pammachius'a yazdığı mektubunda kutsal kitap çevirisinin sözcüğü sözcüğüne olması gerektiğini düşündüğünü belirtse de uygulamada temel ilkesinin, kaynak metnin sözcüklerini değil, anlamını aktarmak olduğunu ifade eder. Bir dildeki deyimlerin diğer dilde karşılığı olmadığı durumda, anlamı değiştirmediği sürece Latincenin zarafetini koruma hakkına sahip olduğunu düşünüyordu. (…) Çevirisini hiçbir zaman bireysel tarzına göre yapmamış, çok beğenmediği İbranice renkleri yansıtan kilise Latincesini dikkate almıştır. Geleneğe uymak zorunda olduğunu dile getiriyordu. Daha kuramsal bir düzeyde, diğer Hıristiyan entelektüeller gibi düşünüyor ve Kutsal Kitap'ta önemli olanın edebî biçim değil, içerik olduğunu söylüyordu. (Ballard, 2013: 28).

Al-Ali ve Majid (2015: 49-74), Hieronymus'un çeviri alanındaki en önemli katkısının 'sözcüğü sözcüğüne' ve 'anlamına göre' kavramlarını getirmesi olduğunu belirterek, Pammachius'a yazmış olduğu 'On the Best Method of Translation' başlıklı mektupta (57. Mektup), bu kavramlara değindiğini, çevirmenlerin çeviri esnasında karşılaştıkları zorluklar ile Eski ve Yeni Ahit (Vulgate)'in Latince çevirilerinin arkasında yatan sebepleri nasıl desteklediğini açıkladığını dile getirir.

7.7. Roma imparatorluğunun sonu

Konstantinopolis şehrinin kurulmasıyla Roma İmparatorluğu'nun doğu ve batı merkezli bir imparatorluk haline geldiğini belirten Çapan ve Güvenç (2017: 638), başlangıçta siyaseten ve hukuken birbirine bağlı olan doğu ve batının zamanla birbirinden ayrılma eğilimine girdiğini, zira I. Theodosius'un kendi hanedanlığını kurmak düşüncesiyle ölmeden önce imparatorluk topraklarını oğulları arasında taksim etmesinin imparatorluğu giderek içinden çıkılmaz bir hale soktuğunu ifade eder.

Batı Roma İmparatorluğu'nun son döneminde dinî hayat konusunda Ballard (2013: 29) şunları söyler:

> III. Yüzyılın başında Diocletianus döneminde baskıya maruz kalan Hıristiyanlar, Konstantin döneminde hâlâ bir azınlıktı. Hıristiyanlık, yönetici sınıfın dini olarak, paganizm karşısında önemli bir çekim gücü olmuş ve uzun süre yaygınlığını sürdürmüştür. Bununla birlikte, imparatorun dinî açıdan karışması, 379 yılında tahta çıkan I. Theodosius döneminde kendini daha fazla göstermiş ve sadece sapkınlara karşı değil paganizme karşı da bir mücadele başlatmıştır. Bu bağlamda kehanetlerin yasaklanması gibi bir dizi önlem alınacaktır. 391 yılında I. Theodosius, imparatorluğun bütün putperest tapınaklarının kapatılması için kararname çıkarır; eski Mısır dini bağlıları artık sayıca fazla değildi ancak bu tedbir daha büyük bir hoşnutsuzluğa yol açacak ve Mısır hiyeroglif yazısıyla temasın kaybolmasına neden olacaktır. Bu yazı, din adamları tarafından aktarılmıştı; dinlerini etkileyen bu yasaklama daha sonra fizîken ortadan kaybolmaları, hiç kimsenin hiyeroglifleri okuyamaması sonucunu ortaya koymuştur. Böylece V. yüzyılın ortasından itibaren bu işaretler yardımıyla yazılan metinler anlaşılmaz hale gelir ve Rosetta taşının ortaya çıkarıldığı ve Champollion tarafından çözümlenip okunur hale geldiği XIX. yüzyıla kadar bu şekilde kalır.

Theodosius 395 yılında imparatorluğu iki oğlu arasında bölüştürür: küçük oğlu Honorius Roma'da, büyük oğlu da Konstantinopolis'te kalır. Bu resmî bölüşümle birlikte imparatorluk birçok bölünmeye ve çok kutuplu yönetimlere maruz kalır.

8. Antik Dönemde çevirilerin niteliği ve çevirmenin konumu

Tarihten günümüze her dönemde çeşitli alanlarda çeviriler yapılmış ve bu faaliyetler dönemin şartlarına göre bazen diplomatik, askerî ve ticarî alanlarda, bazen dinî konularda ve bazen de edebî konularda ağırlık kazanmıştır. Ancak tarihte çevirinin yapılmadığı hiçbir dönem olmamış, bazen çeviri konularında dönemin ihtiyaçlarına göre belirli alanlar daha çok önem kazanmıştır. Çevirmenin, toplumda çok önemli bir konuma sahip olduğu dönemler olmuş, bazen de tamamen geri planda kaldığı dönemler de olmuştur. Aşağıdaki tabloda Antikçağda (veya İlkçağda) çevirilerin ağırlıklı olarak yapıldığı alanlar ve çevirmenin konumu ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. Antikçağda çevirilerin niteliği ve çevirmenin konumuna ilişkin bilgiler

Dönem	Çeviri alanları	Çevirmenin konumu
Eski Mısır (İ.Ö. 3000-İ.Ö.332)	Diplomatik, ticarî ve askerî faaliyetler; büyük güçlerle yapılan anlaşmalar.	Hem tercüman hem de diplomat; yedi sosyal sınıftan birini oluşturmakta.
Mezopotamya	Diplomatik ve ticarî faaliyetler; dinî konular (Yahudilerin esaretini anlatan	Diplomatik ve ticarî faaliyetlerde yer alması nedeniyle son derece önemli bir

	Esther kitabı); edebiyat, özellikle şiir (Gılgamış Destanı).	konuma sahipler. Yazmanlar ve bilginler elit sınıfa mensuplar.
Eski Yunan	Tercümanlar; rüyalar, rivayetler sözler, vb. konularda danışanlar için yorum yapardı. Dinî (İbranice) metinler; özellikle Torah çevirisi.	Tanrının habercisi, tüccarların, hırsızların ve bereketin de Tanrısı olan Hermes'le özdeşleştirilir. Dinî metinlerde sözcüğü sözcüğüne çeviri önemli.
Ptolemaios Mısır'ı Dönemi (İ.Ö. 305-İ.Ö. 30)	Devletler arası görüşmelerde aracılık görevi Dinî metinler, özellikle Torah çevirisi	Kaynaklara bakıldığında toplumda çok önemli bir konuma sahip değil. Literatürde bu konuda çok fazla bilgi bulunmuyor.
Antik Roma	Edebiyat, tarım, cerrahi uygulamalar.	Toplumda saygın bir konuma sahip. Roma elit sınıfın bir üyesi olarak kabul edilir.
Hıristiyan dünyası (Roma İmparatorluğu'nun bölündüğü 395 yılına kadar olan dönem)	İncil çevirileri	Dinî metinlerin toplum ve yönetim açısından çok önemli olması nedeniyle çevirmenler de saygın bir konuma sahip.

Yukarıdaki tablodan da görüldüğü gibi, çevirilerin hangi alanlarda yapılacağını daha çok dönemin şartları belirlemiştir. Örneğin, İlkçağda eski Mısır'da devletlerin gelişim sürecinde olmaları ve komşularıyla olan ilişkilerinde kendilerini kanıtlama gereksinimi nedeniyle diplomatik, ticarî ve askerî faaliyetler ön plana çıkmakta ve dolayısıyla bu konularda çeviriler ağırlık kazanmaktadır. Bu dönemde çevirmen aynı zamanda bir diplomat olup, toplumun yedi sosyal sınıfından birini oluşturmakta ve soylu sınıfa mensup olarak görülmektedir. Antik dönemde Mezopotamya'da yapılan çevirilere bakıldığında çok fazla olmadığı görülür. Kaynaklarda yer alan bilgilere göre, Mezopotamya'da adı geçen dönemde dinî konular ve *Gılgamış Destanı* gibi edebiyat çevirilerinin öne çıktığı görülür. Kaynaklarda çok fazla bilgi bulunmasa da Mezopotamya'da farklı dilleri konuşan insanların resmî veya resmî olmayan ortamlarda siyasî, ekonomik, askerî, dinî ve özel konularda hem bağımsız olarak hem de az ya da çok nitelikli tercümanlar vasıtasıyla iletişim kurmaya çalıştıkları görülmektedir. Eski Yunan'da ise çevirmenler, bir yönden danışman gibi görev yapmakta, rivayetler, rüyalar, sözler gibi konularda danışan kişiye yorum yapmakta yani danışanın duygularına tercüman olmaktadır. Ayrıca bu dönemde dinî metinler, özellikle de İbranice metinlerin çevirisi öne çıkmaktadır (özellikle *Torah* çevirisi). Eski Yunanda tercümanların konumuna bakıldığında, tanrının habercisi, tüccarların, gezginlerin, hırsızların ve bereketin de tanrısı olan Hermes'le özdeşleştirildiği ve metnin anlamının bozulmasının ihanet gibi görülmesi nedeniyle dinî metinlerde sözcüğü sözcüğüne çeviri yapıldığı görülmektedir. Ptolemaios Mısır'ında da yine dinî metinler, özellikle *Torah* çevirisinin öne çıktığı görülür ve tercümanların konumu ile ilgili olarak kaynaklarda çok fazla bilgi bulunmasa da diplomatik ilişkilerde tercümanlardan faydalanıldığı görülmektedir. Yunanlıların kaynak olarak kabul edilmesi nedeniyle, Antik Roma'da başta edebiyat olmak üzere, tarım, cerrahi uygulamalar ve ekonomi gibi konularda çeviriler dikkat çekmektedir. Bu dönemde tercümanın saygın bir konuma sahip olduğu, Roma elit sınıfın bir üyesi olarak kabul edildiği görülmektedir. Roma İmparatorluğu'nun bölündüğü tarih olan 395 yılına kadar olan Hıristiyan dünyasında İncil çevirilerinin bütün diğer alanların öne geçtiği görülür. Dinî metinlerin toplum ve yönetim açısından çok önemli olması nedeniyle çevirmenlerin de saygın bir konuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Sonuç

Çeviri olgusunun başlangıç dönemi olarak kabul edilen Antik dönemde yazılı çevirinin ortaya çıkmasında birtakım gelişmeler etkili olmuştur. Bu gelişmelerden ilki, ulaşım araçlarının gelişmesi,

savaşlar nedeniyle yabancı bölgelere gidip farklı insanların birbirlerini yakından tanıması, ticarî ilişkilerin başlamasıyla şehirleşmenin başlaması ve farklı kültürlerdeki insanların birbirlerini yakından tanımasıdır. İkinci gelişme ise, yazı kültürünün toplumsal yaşamın bir parçası olmasıdır. İ.Ö. 3300'de Mezopotamya'da Sümerlerin çivi yazısını kullanmaya başlamalarıyla başka medeniyetler de kendi alfabesini oluşturma çabası içine girmiş, toplumsal yaşamı düzenleyen kuralları kağıda döken yazılı dilin daha kalıcı olması sonucunu ortaya koymuştur. Eski Mısır'da çeviri faaliyetleri hakkında çok fazla belge bulunmamaktadır ancak yapılan kazılarda ortaya çıkan bazı tabletler o dönemin çeviri faaliyetleri hakkında kısmen de olsa bilgi vermektedir. İ.Ö. 1370 yılına doğru Akhénaton tarafından başkent ilân edilen Tell El-Amarna yerleşim bölgesinde, üzerinde çivi yazısı şekilleri olan ve otuz yıllık bir dönemde çeşitli kuzey-doğu ülkeleri ile yazışmaları temsil eden 382 tablet bulunmuş (Ballard, 2013: 10) ve bunlar Amarna Mektupları olarak adlandırılmıştır. Bu tabletlerin muhtemelen el yazması eğitimi ve çeviri sürecini içerdiği, ayrıca içinde Akad ve Mısır dilinde sözlük benzeri bir liste, hece tablosu bölümü, birkaç el yazma alıştırması ve edebî metinleri kapsadığı ifade edilmektedir. Bu arşivlerin çoğunluğunun gelen mektuplardan oluştuğunu ve içeriklerinin, yönetim işlerini, devlet adamları arasındaki ilişkileri, evlilik hazırlıklarını, hediye gönderimi, vb. konuları ele aldığı düşünülmektedir. Mezopotamya'da epik şiir, tarihî kronikler, adlî belgeler, kehanet metinleri, ilahiler, dualar ve ağıtlar, mektup ve atasözleri, toplumsal hiciv ve erotik şiirler gibi çok zengin bir hazineye sahip olup, eski Mezopotamya'nın en önemli şiirlerinden biri *Gılgamış Destanı*'dır. Medeniyet uyanışları bağlamında ilk uyanış hareketinin Eski Yunan uyanışı olduğunu dile getiren Ülken (2009: 9), Batıda özellikle bu devrin hayranları arasında, bu uyanışın kendiliğinden doğmuş gibi göründüğünü ve bu nedenle 'Yunan mucizesi' denmesinin bir âdet haline geldiğini, ancak yapılan araştırmalarda Yunan ilminin üç kaynaktan geldiğini belirtir ve bu kaynakların da Sümerler, Fenikeliler ve Mısırlılar olduğunu ifade eder. Eski Mısır'da V. Ptolemaios (İ.Ö. 210-181) döneminden günümüze kalan ve şüphesiz Antik Dönemin en önemli çevirilerinden birini taşıyan Rosetta Taşı'dır. Daha büyük bir taş levhanın kırık bir parçası olan Rosetta Taşı'nın üzerinde bulunan yazı, kral Ptolemaios (İ.Ö. 204-181) ile ilgili resmi bir yazı içermekte ve 14 satırdan oluşmaktadır. Çeviri tarihinin başlangıcı olarak kabul edilen Antik Roma döneminde, yeni bir çeviri bilinci ve çevirmenin belirleyici işlevine ilişkin bazı görüşler oluşmaya başlamıştır. Romalıların başka bir kültüre, edebiyat dizgesine ait bir düşünceyi veya yapıtı kendilerine mal etme anlayışının çeviriye de yansıdığını dile getiren Yücel (2007: 34), bunun nedeninin, Romalıların uygulayıcı ve yararcı bir dünya görüşüne sahip olmalarından kaynaklandığını belirtir ve bunun sonucu olarak 'serbest' bir çeviri biçimi olarak adlandırılan bir yaklaşımın ağırlık kazandığını ifade ederek kaynak metne öykünmeye çalışmayan bu yaklaşımda daha önce olduğu gibi kaynak metindeki sözcüklerin odak olarak alınmadığını ve konunun erek dil dizgesi açısından ele alındığını belirtir ve bunun en belirgin kanıtının da ilk edebî metin çevirisi olan Livius Andronicus (İ.Ö. 284-205)'un İ.Ö. 240 yılında Yunancadan Latinceye çevirdiği Homeros'un *Odysseia*'sı olduğunu ifade eder. Dönemin en önemli siması Marcus Tillius Cicero (İ.Ö. 106-43) olup Roma'nın en büyük hatibi olmasının yanı sıra Yunanca düşünce ve metinlerini Latinceye çeviren büyük bir çevirmen ve Roma'nın çeviri üzerine yazan en ünlü yazarı kabul edilir. Hıristiyan dünyasında, İncil çevirileri çok önemli bir yer tutmaktadır. Latince Eusebius Hieronymus olarak bilinen Saint Jerome, bu döneme damgasını vurmuş ve çeviri tarihini etkilemiş önemli bir kişiliktir. *Vetus Latina*, St Jerome'un *Vulgata*'sının Latince konuşan Batılı Hıristiyanlar için standart İncil olmadan önce çevirisi yapılan Latince İncil metinlerine verilen ortak bir isim olup Vetus Latina ifadesi Eski Latince yerine kullanılır ve bazen Eski Latince İncil olarak bilinir. Hieronymus'un çeviri alanındaki en önemli katkısı 'sözcüğü sözcüğüne' ve 'anlamına göre' kavramlarını getirmiş olmasıdır. Pammachius'a yazmış olduğu 'On the Best Method of Translation' başlıklı mektupta (57. Mektup), bu kavramlara değinmiş, çevirmenlerin çeviri esnasında karşılaştıkları zorluklar ile Eski ve Yeni Ahit (Vulgate)'in Latince çevirilerinin arkasında yatan sebepleri nasıl desteklediğini açıkladığını ifade etmiştir.

Konstantinopolis şehrinin kurulmasıyla Roma İmparatorluğu doğu ve batı merkezli bir imparatorluk haline gelmiş, başlangıçta siyaseten ve hukuken birbirine bağlı olan doğu ve batının zamanla birbirinden ayrılma eğilimine girmiş ve I. Theodosius'un kendi hanedanlığını kurmak düşüncesiyle ölmeden önce imparatorluk topraklarını oğulları arasında taksim etmesinin imparatorluğu giderek içinden çıkılmaz bir hale sokmuş ve Roma İmparatorluğu'nun sonunu getirmiştir.

Kaynaklar

Al-Ali, K. K. & Majid, L. R. (2015). "St Jerome's Approach to Word-for-Word ans Sense-for-Sense Translation" *Journal of the College of Arts, University of Basra*, No. 74, 2015.

Augoustakis, A. & A. Traill, (2013). *A Companion to Terence*. UK: Blackwell Publishing Ltd.

Ballard, M. (2013). *Histoire de la Traduction – Repères Historiques et Culturels*. Bruxelles: De Boeck Supérieur s.a.

Bartsch, S. (2016) "Roman Literature: Translation, Metaphor & Empire", *the American Academy of Arts & Sciences*, 145 (2), Spring 2016.

Bertman, S. (2003). *Handbook to Life in Ancient Mesopotamia*. New York: Facts on File, Inc.

Bloch, J. (1919). "The Authorship of the Peshitta". *The American Journal of Semitic Languages and Literatures*, Jul., 1919, Vol. 35, No. 4, pp. 215-222.

Chrobak, M. (2013). "For a tin of ingot: the archaeology of oral interpretation", *Przeklananiec. AJournal of Literary Translation*. Special Issue (2013): 87-101.

Delisle, J. & Woodsworth, J. (2012). *Translators through History*. Amsterdam: John Benjamins.

Dole, N. H. (1905). *The Latin Poets*. New York: Thomas Y. Crowell & Co. Publishers.

Ebbinghaus, E. A. (1991). "Ulfila(s) or Wulfila?". *Historische Sprachforschung / Historical Linguistics*, 1991, 104. Bd., 2. H. (1991), pp. 236-238.

Frauzel, J. (1984). "Wulfila's Fourth Century Gothic Bible Translation," *Deseret Language and Linguistic Society Symposium*, Vol. 10, Iss. 1, Article 11.

Guidère, M. (2008). *Introduction a la Traductologie*. Bruxelles: Groupe de Boeck s.a.

Hölbl, G. (2001). *A History of the Ptolemaic Empire*. New York: Routledge.

Köroğlu, K. (2006). *Eski Mezopotamya Tarihi – Başlangıcından Perslere Kadar*. İstanbul: İletişim.

Kuiper, K. (2011). *Ancient Egypt – From prehistory to the Islamic Conquest*. New York: Britannica Educational.

Largent, R.P. (1900). *Saint Jérôme*, Paris: Librairie Victor Lecoffre.

McElduff, S. (2013). *Roman Theories of Translation – Surpassing the Source*. New York: Routledge.

Mcintosh, J. R. (2005). *Ancient Mesopotamia – New Perspectives*. California: ABC-CLIO, Inc.

Moatti, C. (2006). "Translation, Migration, and Communication in the Roman Empire: Three Aspects of Movement in History". *Classical Antiquity*, 25 (1): 109-140 (2006).

Njozi, H. M. (1990). "The Flood Narrative in the Gılgamesh Epic, the Bible and the Qur'an: theProblem of Kinship and Historicity." *Islamic Studies*, Autumn 1990, Vol. 29, No. 3, pp. 303-309.

Ochman, K. (2013). "Translation Criticism in Ancient Rome. Aulus Gelliusi Attic Nights". *Przekladaniec A Journal of Literary Translation*, special issue (2013): 71-86.

Orlinsky, H. M. (1936). "The Columnar of the Hexapla". *The Jewish Quarterly Review*, Oct., 1936, New Series, Vol. 27, No. 2, pp. 137-149.

Paker, S. (1987). "Tanzimat döneminde Avrupa edebiyatından çeviriler: Çoğuldizge kuramı açısından bir değerlendirme", *Çeviri Seçkisi I: Çeviriyi Düşünenler*, M. Rifat, (Derleyenler), 26-42, İstanbul: Dünya.

Pearce, L. E. (1995). Civilizations of the Ancient Near East (ed. Jack M. Sasson). Volume IV, CharlesScribner's Sons MacMillan Library Reference USA, New York: Simon & Schuster Macmillan.

Shaw, I. (2004). *Ancient Egypt – A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.

Stambusky, A. (1977). "Roman Comedy on Trial in the Republic: The Case of Cencorship against Gnaeus Naevius the Playwright". *Educational Theatre Journal*, Mar., 1977, Vol. 29, No. 1, pp. 29-36.

Ülken, H.Z. (2011). *Uyanış Devirlerinde Tercümenin Rolü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Yücel, F. (2016). *Çevirinin Tarihi*. İstanbul: Çeviribilim.

Weiss, M. (2004). *Studies in Classics* (ed. Dirk Obbing & Andrew Dyck), New York: Routledge.

79- Postmodernizm ve çeviri: Postmodern söylem içerisinde çevrilemezlik kavramı

Gökmen GEZER[1]

Funda KIZILER EMER[2]

APA: Gezer, G.; Kızıler Emer, F. (2021). Postmodernizm ve çeviri: postmodern söylem içerisinde çevrilemezlik kavramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1281-1300. DOI: 10.29000/rumelide.1032593.

Öz

Bu makale, çevrilemezlik kavramının ne'liğini, kavramsal ve kuramsal açınımını ve milenyumun çeviri tarihi içinde başat konumdaki postmodern çeviri yaklaşımlarının çeviri pratiği açısından nasıl bir öneme sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu makalede, günümüzün çeviri kuramlarını belirleyen postmodern/ postyapısalcı söylemin temsilcisi konumundaki, Derrida'nın yapıbozumcu/yapısökümcü çeviri yaklaşımı ışığında, anlamın belirsizliği ve dolayısıyla çevirinin imkan(sızlık)ları fikri tartışılmaktadır. Belirsizliğe/ kesinsizliğe, farklılığa/ ötekiliğe ve her anlamda çoğulculuğa vurgu yapan postmodern söylem için, Babil söylencesindeki içerik ve dillerin karışıklığı teması, ayrıcalıklı bir mekân olarak ortaya çıkmaktadır; çünkü Babil, hem insanlar/ toplumlar arası iletişimin, kültürel alış-verişin gerçekleşebilirliğine hem de altüst olup yıkılabilirliğine sahne olan; metinler, diller, gelenekler ve kültürler arasındaki ilişkilerin antagonistik yapısını ortaya koyan bir uzamdır. Çeviri de postmodern söylem gibi, bu antagonistik arada kalma ve belirsizlik durumuyla karşı karşıyadır: kaynak metinle erek metin arasında, birinin diğerini tanıması adına, anlama aracılık etmektedir; her ikisi de anlamın, dolayısıyla çevirinin istikrarsızlığı üzerinden söylem üretmektedirler. Söylemlerinde metinlerarası bağlama vurgu yapılmakta ve her zaman başka metinlerin ve bağlamların izlerini taşıdıkları iddia edilen çeviri metinlerin özerk oluşumlar olduklarının altı çizilmektedir. Çağa egemen postmodern söylem içinde çeviri bu nedenle, orijinalin yeniden üretimi değil, yeniden inşası olarak kavramsallaştırılma aşamasına gelmiştir. Metinlerin yeni bakış açılarıyla okunması anlamına gelen bu duruma göre, Derridacı yapıbozum stratejisinin öngördüğü gibi, anlamın sınırsızlık hali ortaya çıkmakta ve daimî olarak yeni anlam katmanları belirmektedir. Beliren anlam katmanlarının aktarılmasındaki açmaza yönelik her çözüm çabası da bir çevrilemezlik durumuna karşılık gelmektedir. Çevrilemezlik kavramının postmodern söylem içindeki yerini aydınlatmayı hedefleyen bu çalışmada, öncelikle postmodernizm kavramı ele alınmış ve daha sonra postmodern söylemin çeviri üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda, çevrilemezlik kavramının, anlamın sonsuza kadar ertelendiğini, sabit kalmadığını ve farklı siyasal ve bilişsel arka plana göre her okumada yeniden belirlenip inşa edildiğini açığa çıkaran postmodern söylem ile yakın bir ilişki içinde olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Çeviri, çevrilemezlik, postmodernizm, yapıbozum, Derrida

[1] Dr. Öğr. Gör., Galatasaray Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (İstanbul, Türkiye), ggezer@gsu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2224-8034 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.09.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032593]

[2] Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü (Sakarya, Türkiye), fkiziler@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2204-3063

Postmodernism and translation: The concept of untranslatability in postmodern discourse / G. Gezer; F. Kızıler Emer (pp. 1281-1300)

Postmodernism and translation: The concept of untranslatability in postmodern discourse

Abstract

This article aims to reveal what the concept of untranslatability is, what its conceptual and theoretical implications are, and how important postmodern translation approaches are, as holding a dominant position in the translation history of the millennium in terms of translation practice. In this article, in the light of Derrida's deconstructionist/deconstructionist translation approach, which is the representative of the postmodern/poststructuralist discourse that determines today's translation theories, the idea of the indeterminacy of meaning and therefore the (im)possibilities of translation are discussed. For postmodern discourse, which emphasizes uncertainty/indefiniteness, difference/otherness and pluralism in every sense, the content in the Babylonian myth and the theme of languages being confounded emerge as a privileged site; as of yet, Babylon is an extension of both the realisability and destructibility of human/inter-communal communication and cultural exchange as well as a location that reveals the antagonistic nature of relations between texts, languages, traditions and cultures. Translation, like postmodern discourse, is faced with this antagonistic situation of "in-betweenness" and indeterminacy, thereby mediating the meaning between the source text and the target text so that one can recognize the other. Translation is always a "hybrid" by character and both translation and postmodernism produce discourse on the instability and inscrutability of signification in language and therefore of translation. In their discourses, the emphasis is placed on the intertextual context and it is underlined that the translated texts, which are claimed to always carry the traces of other texts and contexts, are actually autonomous formations. Translation has thus come to be conceptualized within the contemporary postmodern discourse as a rewriting, not as a reproduction of the "original. According to this situation, which means reading the texts from new perspectives, as predicted by the Derridean deconstruction strategy, there emerges a state of infinity of meaning and new layers of meaning are constantly appearing. Every effort to resolve the impasse in the transfer of the emerging layers of meaning also corresponds to a situation of untranslatability. In this study, which aims to illuminate the place of the concept of untranslatability in postmodern discourse, the concept of postmodernism is firstly discussed and then the effect of postmodern discourse on translation is tried to be determined. At the end of the study, it is revealed that the concept of untranslatability is in close relationship with the postmodern discourse, which reveals that the meaning is postponed forever, that it never remains fixed, and that it is redefined and reconstructed in each reading according to different political and cognitive backgrounds.

Keywords: Translation, untranslatability, postmodernism, deconstruction, Derrida

Everything starts with translation, because it must.

Jeffrey Sacks (2011:1001)

1. Giriş

Anlamın çokluğu ve metinlerin bütüncül, tek anlamlı gerçekler içerdiklerinin reddi çeviribilimin uzun zamandır gündemine aldığı konuların başında gelmektedir (Benjamin 1955, Steiner 1975, Arrojo 1994, Pym 1995, Jones 2004). "Çevrilemezlik" kavramı ile birlikte bu makalenin bir diğer temel öğesi olan postmodern söylem ve okuma pratikleri, çevirinin de gündeminde olan bir metnin okura ve okuma

şartlarına göre birden fazla anlamı olabileceği görüşünü savunmaktadır. Bu görüş, Quine'in "çevirinin belirsizliği" tezinde ileri sürmüş olduğu "çevrilemezlik" temalı gerekçelerle örtüşmektedir (1960: 26). Andrew Chesterman, "orijinal anlamın sabit kalmadığı ve dolayısıyla sürekli ertelendiği bu postmodern fikri "aşırı" bulduğunu belirtmekle beraber, çevirinin "orijinal" olan ile aynı, fakat "orijinal"den farklı da olamayacağı görüşünü savunan Aristoteles'in çelişkisini yaşamaktadır (1997: 57). Bu çelişkinin nedeni, çevrilemezlik kavramının da beslendiği, dil göstergelerinin nedensizliği, sabitlenemez oluşu ve belirsizliği gibi olgulara dayanmaktadır.

Geleneksel çeviri anlayışının, çeviriyi daimî olarak mümkün gören anlamın birliği savından, son yirmi yılda, anlamın belirlenemezliğini ve çoğulluğunu vurgulayan bir karaktere evrilmesi, çeviri alanında "çevirilemezlik" kavramı üzerine birtakım çalışmalar yapılmasına neden olmuştur. Bu dönemde, Fransız filozof Barbara Cassin ve Amerikalı kuramcı Emily Apter tarafından kaleme alınan ortak bir çalışma ürünü *Dictionnaire des Intraduisibles* (2004), alanda 'çevrilemezlik' kavramına dikkat çeken ilk eserler arasındadır. Çevrilemezlik kavramının doğrudan ele alındığı ilk eser, Apter'in Dünya edebiyatındaki mutlak çevirilebilirlik varsayımını konu ettiği *Against World Literature: On the Politics of Untranslatability* (2013) başlıklı kitabıdır. Trinity College tarafından 2015 yıllında yayınlanan *Varieties of Untranslatability* başlıklı makale, çevrilemezlik tartışmasını kavramın çeşitlere ayrıldığı aynı zamanda nedenlerinin üzerinden çözüm stratejilerinin sunulduğu bir noktaya taşımaktadır. East Anglia Üniversitesinin 2015 yılında düzenlediği *The Sixth International Postgraduate Translation Symposium* isimli etkinlikte sunulan "Untranslatability Interdisciplinary Perspectives" başlıklı bildiride kavramın kuramsal ve felsefi yönleri vurgulanmıştır (Large, Akashi, Jozwikowska vd., 2019: 6).

American Comparative Literature Association tarafından 2013 yılında düzenlenen konferansta ise Friedrich Nietzsche ve Jacques Derrida gibi filozofların fikirleri tartışmaya açılarak; dil kullanımının, dilbilim, edebiyat ve felsefenin çeviriyle olan doğal birlikteliği gündeme getirilmiştir. Tek ve değişmez bir hakikatin olmadığını, aksine hakikatin yorumlanarak inşa edildiğini savunan Friedrich Nietzsche, "Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn" (İng. "On Truth and Lies in a Non-moral Sense") başlıklı yazısında, dillerin çeşitliliğini çevirilemezlik kavramıyla ilişkilendirmiş ve bu ilişkiyi – günümüzde postmodernist düşüncenin faydalandığı – hakikat ve görecelik gibi kavramlarla birlikte değerlendirerek bir anlamda kavramın temellerini atmıştır ([1873] 2019: 5).

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren varlık gösteren postmodern felsefi söylem iki temel kaynaktan beslenmektedir: Bunlardan biri varoluşçu felsefenin önemli temsilcilerinden olan Martin Heidegger'den miras alınan *ontolojik* yaklaşım, diğeri "dil(in) felsefesi" olarak adlandırılan yaklaşımdır. Hakikatin durağan değil, sürekli yeniden inşa edilen devingen bir kavram olarak ele alınmasında Ludwig Wittgenstein'ın *Tractatus Logico-Philosophicus* adlı kült metninde kavramsallaştırdığı "dil oyunları" kavramı başroldedir (1921: 5.62).

Wittgenstein'ın, kabaca dilin kullanımındaki belirsizlikleri imleyen "dil oyunları" ("Sprachspiele") kavramını en etkin biçimde kullananların başında, post-modern ve post-yapısalcı söylemin öncüleri olan Jean-François Lyotard ve Jacques Derrida gelir. Derrida bu kavramı, "erteleme ya da anlam yaratma veya fark yaratma süreci" olarak bilinen *différance* terimiyle karşılamayı seçmiştir. Derrida, "Who or What Is Compared? The Concept of Comparative Literature and the Theoretical Problems of Translation" başlıklı makalesinde, anlam yaratma sürecini ya da anlamın ertelenmesi durumunu çeviriye bir direnç gösterme olarak yorumlamış ve örneklerinde karşılaştırmalı edebiyat bağlamında özel isimlerin çeviri güçlüğüne ve hatta imkansızlığına değinmiştir (Derrida & Prenowitz, 2008: 37).

Modernizmi ırasallaştıran her tür temel ilkeyi kökten biçimde sorgulayan postmodern söylem; "belirsizlik", "farklılık", "ötekilik" ve "çoğulculuk" gibi unsurları birer sacayağı olarak belirlemiştir (Hassan, 1983: 9; Kızıler, 2006: 140-151; Tural, 2018: 30). Başlangıçta kültürel alış-verişin cereyan ettiği, ancak dillerin karışması lanetiyle birlikte kültürlerin altüst olduğu kaotik bir uzam olarak, tüm bu unsurları metaforik düzlemde somutlaştıran Babil, postmodern söylem ile çeviri etkinliğinin buluştuğu ayrıcalıklı bir mekân görünümündedir. Çeviri sahası, *Babil* sonrası dillerin çokluğu ve karışıklığı durumuyla, postmodernizme uygun düşen bir temsil sunmaktadır: Çeviri mecrasında da postmodernist anlayışta olduğu gibi, kültürler ve diller arası ayrımlar şüpheci, ironik veya reddedici tavırlarla ele alınabilmektedir.

Çeviri edimi de postmodern söylem gibi bir belirsizlik, bir tür arada kalma durumu içinde varlık bulur: kaynak metinle erek metin arasında kalan çeviri, anlama aracılık etmektedir. Anlamın belirsizliğinin, sabitlenemezliğinin, çoğulluğunun ve dolayısıyla çevirinin istikrarsızlığının dile getirildiği postmodern söylemlerde, metinlerin daima başka metinlerden ve bağlamlardan izler taşıdıkları ileri sürülmektedir (Kristeva, 1980: 36; Aktulum, 2000: 41). Postmodernizm gibi *hibrid* bir özellik taşıdığı görülen çeviri eylemi, kaynak ve erek dil sistemlerinin her ikisinin de taleplerini yerine getirmek adına iki beklenti arasına sıkıştırılmıştır: Birinde *diğer* olanı anlaşılır kılması ve diğerinde, göstergenin değişkenliğinin tartışmaya açarak, *anlamı* ortaya çıkarması beklenmektedir.

Bu haliyle çeviri, hibrid-melez bir dokuya sahiptir ve çeviri bir metin de – adeta bir tür palimpsest gibi – daima diğer metinden ve bağlamdan izler taşımaktadır. Bu nedenle, postmodern söylem içerisinde çeviri, *orijinal* bir metnin yeniden üretilmesi değil, ancak *yeniden* yazılması olarak kavramsallaştırılmıştır. Roland Barthes'ın "The Death of the Author" (1967) adlı makalesinde işlediği "yazarın ölümü" metaforu bu bağlamda, "okurun doğumu" ve dolayısıyla çevirmenin "doğumu" anlamına gelmektedir. Barthes'ın değindiği gibi, bir okur olarak çevirmen metni tek anlamlılıktan kurtarmaktadır (1977:142-149). Yazarın metin üzerindeki mutlak yetkisini silen bu anlayışa göre, anlamın çoklu algılanması ve o şekilde yayılması üzerindeki engeller kalkmıştır.

Metnin çoklu algılanması bir anlamda, Jacques Derrida'nın "The Ear of the Other" adlı eserinde detaylı açıkladığı gibi, dillerin "katışıksız" olmadığı gerçeğine karşılık gelmektedir. Bu katışıksız / arı olmama durumu da çevirinin üstesinden gelemeyeceği bir ortam oluşturmaktadır. Bu ortamda, diller arası farklılıkların anlamlı kılınması için yine farklı bir anlam katmanından faydalanılmaktadır. Bu farklılıklar veya bölünmeler çevirinin asıl var olma nedeni olup doğal olarak çeviri pratiğini çevirmenin müdahalesine açık hale getirmektedir. Böylece her çeviri eylemi kendi içinde yeni bölünmelere yol açmaktadır (Derrida, 1985: 134-135).

Bu süreçteki temel bölünme çevrilebilir ile çevrilemez arasında gerçekleşmektedir. Orijinal metin içerisinde var olma koşullarını yakalayan çeviri eylemi çevirinin mümkün olduğunu, yani çevrilebilirliğini dolayısıyla çevirinin evrenselliğini vurgulamaktadır. Diğer yandan, her çeviri ediminin bir dizi dışlamaya dayandığı gerçeği çevirinin kendisini kaçınılmaz olarak bir öteki olma durumuna sokmaktadır (Iser, 1995: 32). Evrenselliği reddeden bu postmodern yaklaşım çevrilemez olanı vurgulayan yaklaşımdır.

Çevrilebilir olanın saptanabilmesi çevrilemez olanın çeviri ortamından uzaklaştırılmasıyla mümkündür. Bu uzaklaştırmaya rağmen çevrilemez olanın ontolojik izleri kaybolmayacaktır. Bu izler çevrilebilir ile çevrilemez arasındaki çizgiyi belirsiz ve kararsız kılmaktadır. Çeviri sürecindeki bu anlar çeviri

kararlarının her zaman mantıklı bir düşünme sonucunda alınmadığını gösteren anlardır; çevirinin yalnızca bir eşdeğerlik arayışı olarak tanımlanamaz olduğuna işaret etmektedirler.

Bu makale çevrilemezlik kavramının ne'liğini ve postmodern söylem ile ne denli yakın bir ilişki içinde olduğunun tespitini yapabilmek için kaleme alınmıştır. Bu amaca koşut olarak makalenin ilk aşamasında temel bileşenleriyle postmodernizm kavramı incelenmiş, ikinci aşamasında ise postmodern söylemin çeviri üzerindeki etkileri sorgulanmıştır. Çevrilemezlik kavramının tanımlanmasına, kavramsal ve kuramsal gelişimine ışık tutmaya odaklanan çalışma, kavramın postmodern söylemle yakın ilişkisini ortaya koymayı ve hatta günümüzdeki çeviri yaklaşımlarının bu kavramla *par excellence* bir sunumunun sağlandığını göstermeyi hedeflemektedir. "Çevrilemezlik" kavramının ya da "çevirinin imkansızlığı" savının biçimlenmesinde anlamın sonsuza kadar ertelendiğini savunan postmodern söylemin belirleyici rolünü göstermede, postyapısalcı Jacques Derrida'nın yapısökümcü / yapıbozumcu yaklaşımı kilit bir konumdadır. Bu nedenle yöntemsel olarak bu stratejinin açımlanmasına ağırlık verilmiştir.

2. Postmodernizme özet bir bakış

Postmodern kavramı ilk olarak yirminci yüzyılın sonlarına doğru, 1870'lerde, İngiliz ressam ve sanat eleştirmeni John Watkins Chapman tarafından kullanılmıştır (Welsch, 2002: 12-13). Modern sözcüğünün önüne getirilen "sonra" anlamına gelen *post-* önekiyle oluşturulan postmodern kelimesi, kavram olarak sözlük anlamıyla değerlendirilmekte ve bir "esinlenme" ürünü olarak görülmektedir (Menteşe, 1992: 217). Ancak kavramın kesin bir tanımını yapmak mümkün gözükmemektedir (Timur, 1999: 321; Skeggs, 1991: 257).

Kabaca modern-sonrası anlamına gelen post-modern, adının ayrılmaz bağlaşığı olan modernle antagonistik bir ilişki içindedir. Onun devamı mıdır ya da köktenleşmesi midir, yoksa ondan bir kopuş mudur? vb. şeklinde bir dizi soru işareti içeren kavram, her şeyden önce II. Dünya Savaşı sonrasında batı dünyasının girdiği çok boyutlu bir kriz sürecinin bir doğurgusudur. Gaz odaları ve toplama kampı paradigmasıyla özdeşleşen bu savaş, – özellikle 17. yüzyıl ila 20. yüzyıl arasında bilimsel, teknolojik, ekonomik, ideolojik bağlamda dünya çapında elde ettiği rakipsiz erk neticesinde her alanda ve her anlamda kendini merkezi bir noktada konumlandıran – batı uygarlığının tüm ülkülerinin açık ve reddedilemez biçimde ihlal edildiğini belgeler. Postmodern, modern batı uygarlığının Aydınlanma, ilerleme, Marksizm gibi "büyük/meta" ya da "üst-anlatılarının" güvenirliğini yitirmesiyle birlikte, onun ekonomik, politik, ideolojik ve sosyolojik bağlamda üretip meşrulaştırdığı her tür *üst anlatı*ya karşı derin bir inanılmazlık ve kuşku içeren söylemler üretmesiyle tanımlanmaktadır (Lyotard, 1979/1984: xxiii-xxiv). O halde postmodern/postmodernizm kavramı öncelikli olarak, 20. yüzyılın ikinci yarısında modernizmi yasallaştıran tüm temel yapı taşlarının yerinden edilerek ölümünün ilan edildiği kökten bir özdüşünümsellik sürecini imler (Kızıler, 2006: 127-138).

Postmodernist söylem, Michael Dear'a göre, "üst anlatılara" karşı bir kuşkuyu, modernizmin "temelci" epistemolojisine bir saldırıyı ve insan bilgisi için nihai temellerin veya nihai gerekçelendirme olasılıklarının reddiyesini içermektedir (Dear, 1988: 271). Modernizmin temellerine yönelik ilk ciddi reddiyeyi ortaya koyan Nietzsche, sırasıyla modern metafizik düşünceyi, bilgi ve hakikat anlayışını eleştirmiştir ki, çağını aşan bu fikirleriyle postmodernizmin de öncüsü sayılır. Ona göre hakikat kavramı evrensel ve değişmez değil, tarihsel süreç içinde değişen siyasal-toplumsal düzen, başat değerler ve türlü çıkar ilişkileri çerçevesinde sürekli yeniden kurgulanıp-tasarlanan bir kavramdır (Küçükalp, 2017: 861). Bu düşüncelerin hepsinin sonradan postmodernizm kavramına transfer edildiği görülmektedir.

"Geç kapitalizmin mantığının kültürel başatlığı" (Jameson, 1994: 76) olarak postmodernin düşünce, sanat, edebiyat ve çeviri etkinlikleri alanına sirayetiyse; dil'in – özellikle "Yazarın ölümü" (Barthes [1979]1968/1977: 142-149) bildirisiyle birlikte, ad ve yasa koyucu (*Tanrı*sal konumdaki) özneden de özerkleşerek – hiç görülmemiş bir özgürlük kazanması şeklinde olur. Artık yazarının olmadığı dil, tüm galaktik evreni ele geçirmiş, dil ise her şeyi metne çevirmiştir: Artık "her şey metindir" (Derrida 1997:158). Parla'nın söylemiyle "metnin dışında bir şey yoktur. Metin veya dil ise, hangi söylemin parçası olduğuna göre sürekli değişen anlam göstergeleri oluşturur." Bunun anlamı, anlamın "sabit" olmayışıdır (2000: 336). "Yazarın ölümü" ve "her şey(in) metin" olması paradigmaları çerçevesinde "metinlerden metinlere, göstergelerden göstergelere açılan ve açıldıkça kapanan, bitimsiz bir devinim içinde gezinen, hiçbir zaman ele geçirilemeyecek, dizginlenemeyecek, hepçileyin ertelenmiş olacak olan 'anlam'ı yaratan yazar değil […] 'okur'dur" (Kızıler, 2006: 30). O halde artık anlam gibi "(m)etni yaratan (da) "artık yazar değil, alımlama sürecinde, daha doğrusu her bir okuma ediminde yeniden inşa eden/ kuran okur'dur" (Kızıler Emer, 2019: 229). Yazınbilim bağlamında alımlayıcı konumundaki 'okur' ön plana çıkarken, çeviribilim açısından ise metni alımlayıp yeniden üreten 'okur' konumundaki 'çevirmen' öne çıkar.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dil ve gerçeklik arasında temsil bağı olduğu savının çöküşüne koşut olarak değişmez hakikat anlayışı da çökmüş ve önceden derin yüzeye şifrelenmiş biricik bir hakikati olduğu varsayılan metinleri tekil okuma modelleri artık yerini çoğul okuma modellerine bırakmıştır. Bunların başında gelen Derridacı yapıbozumla birlikte "'metin' diye adlandırılan yapıtlar, köktenci ve hiç durmayan sonsuz bir anlamlar oyunu boyunca, değişmez bir anlam ve doğrunun ötesinde açımlan(maya)" başlamıştır (Sarup 1997: 86-87).

Postmodernizm kesintisiz biçimlenmeyi ve çelişkiyi insan kimliğinin ayrılmaz bir parçasına dönüştürmektedir (Aksoy & Aksoy, 1992: 58). Eleştirel söylem üreten bir makinenin çalışma prensiplerine sahip olan postmodernizm, Jean-François Lyotard'a göre, üst-anlatıları yok etmek ve buna karşılık yenilerini inşa etmek hedefindedir. Benzer şekilde postmodernist felsefe kuramlarıyla anılmakta olan Derrida'nın yapısökümü, hakikatin değişmezliği inanışıyla ikili karşıtlıklar üzerine kurulu Batı felsefe geleneğini eleştirmektedir (Munslow, 1997/1998: 25). Bu yaklaşımla Derrida, düalist bir yapıya sahip Batı düşünme mantığının içerdiği gösteren-gösterilen, konuşma-yazı, erkek-kadın gibi tüm ikili karşıtlıkların aslında birbirini dışlamakta ve hiyerarşik bir *ötekilik* mantığı içerisinde kurgulandığını göstermektedir (Derrida, 1982: 32).

Postmodernizmin öncüsü olan Jean François Lyotard, bilginin kuramsallaştırılması meselesini Wittgenstein'dan ödünç aldığı "dil oyunları" kavramıyla ele almaktadır. Dil oyunları kavramını Jacques Derrida, anlamın ertelenme sürecini adlandırmak için kullandığı *différance* kavramıyla karşılamaktadır: Derrida'ya göre, bir metnin içinde, metne bulunduğu şekli veren, kabul edilmiş veya bastırılmış anlam alt-katmanları, yani "mevcudiyet metafiziği" bulunmaktadır. Metinler, yazarların niyetlerine karşıt kaynaklar sunarlarken, nedir sorusuyla kimliği/ özdeşliği ve ne değildir sorusuyla farklılığı ortaya çıkaran anlamlandırma sürecini başlatırlar. Anlamın bu sorgusunda, her seferinde bir başka kavrama gönderme yapılması nedeniyle anlam sürekli olarak ertelenmektedir. (Derrida, 1982: 25-26). Bu nedenle dile hiçbir zaman tam olarak hâkim olunamadığını savunan postmodern söylem, ontolojik ve epistemolojik temelli tüm felsefi sorgulamaları "metin" üzerinden gerçekleştirmektedir. Postmodern söylem içerisinde metin, çok sayıda yeniden okuma sağlayan bir kaynak olarak görülmektedir. Bu nedenle bir metnin, kaynak metne sadık kalınarak nasıl çevrilebileceği sorusu yanıtsız kalmaktadır.

Postmodernist bakış ile birlikte, tüm belirleyici söylemler bir bağlam içinde analiz edilmekte ve dış gerçeklik kuşkuyla karşılanmaktadır. Nesnelin temsil edilebilirliği kabul görmediği postmodernist söylemde, sözcüğün asıl anlamının, dildeki kullanımında olduğu söylemi (Wittgenstein, 1986: 20), postmodern yaklaşımda, "neyin anlatıldığı değil, nasıl anlatıldığı" ilkesiyle tekrar edilmektedir. Postmodern söylem okuru, gerçekliğe bağlı olmayan labirentsi göstergeler yığını içerisinde yönlendirmektedir. Derrida ise, anlamın birden fazla yoruma ihtiyacı olduğunu söyleyerek, postmodernin çokanlamlılığını özetleyen bir tespitte bulunmaktadır.

Tüm bunlar ışığında, postmodernizmin ekonomik, sosyal ve kültürel özellikleri derlendiğinde ortaya şöyle bir tablo çıkmaktadır:

a. Postmodernizm,

- modernizme karşı sorgulayıcıdır (Dear, 1988: 271).
- evrensel bütünsellik yerine, çoğulculuktan yanadır (Welsch, 2002: 4; Ecevit, 2001: 69; Kızıler, 2019: 230).
- her alanda tam bir eklektizm (seçmecilik) anlayışı sergiler (Featherstone, 1988)
- görecelilik tavrını benimser. (akt. Kielkiewicz, 2015:51; Rorty 1983; Lyotard 1993)
- gerçekliğin yerine imgeyi koyar; zıt kavramlar kullanılır (Smart, 1993: 108)
- gerçekliği sorunsallaştırır (Smart, 1993: 12-39)

b. Postmodernizm'e göre,

- gerçeklik karmaşıktır; dil gerçekliği yansıtamaz (Rorty, 1982: 287)
- gerçeklik holistik, harmonik ve açık değildir (Sim, 1999: 243- 244)
- çok gerçek ve çok anlam vardır (Hebdige, 1986: 78).

Sıralanan bu pek çok nitelikten, özellikle *hakikat* vurgusunun geçtiği düzlemlerdeki epistemolojik felsefeye dayalı ön kabuller; farklılık, farklı okuma ve çoklu yorumlama, görelilik, çoğulculuk, dil oyunları ve belirsizlik gibi temalar postmodernizmin üzerinde söylem geliştirdiği ana konular olarak öne çıkmaktadır.

3. Postmodern söylemin çeviri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?

Çeviri disiplininin sınırlarını, son yıllarda, Batı geleneklerinin ötesine genişletme çabası kapsamlı bir çeviri tarihi için çoğulcu bir yaklaşımın temellerini atmıştır. Çeşitli dillerin ve farklı kültürlerin çeviri tarihlerinin incelenebildiği post-sömürgecilik, feminizm, ideoloji, küreselleşme, çeviri etiği, minör edebiyat ve kültürel çalışmalar gibi tamamı postmodernizmle ilgili araştırma paradigmaları sayesinde bu yolda ilerlemeler kaydedilmektedir. Bu paradigmalardan yirminci yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan Derridacı yapıbozum stratejisi, yerleşik modernist varsayımları eleştirmekte ve bunların kültürel dayatmaların ve güç-iktidar ilişkilerinin birer sonucu olduğu yorumunu yapmaktadır.

Postmodern anlayışın belirsiz doğasının bilincinde olan yapısökümcü yaklaşım, dilin nasıl kullanıldığı sorusunu, dilin daha çok temsil etme potansiyelini ön plana çıkararak ele almaktadır. Gerçekliğe işaret etmekten ziyade onu temsil görevi gören dil, bu yaklaşıma göre, gerçeği sosyal, tarihi, kültürel ve güç-iktidar ilişkilerinin bir yansıması olan politik-ideolojik bakış açılarına göre tasvir etmektedir. Postmodern söylem ile postyapısalcı ve yapısökümcü yaklaşım arasında dil ve gerçeklik açısından ön görülen bu türden bir ilişki, aynı zamanda çeviri için önem arz etmektedir.

Çeviri, olguları ifadelere dönüştüren bir eylem olarak, kendi sürecinde çevirmenin yorumlarının müdahalesiyle biçimlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yapısökümcü yaklaşımda çeviri metin, "müdahale" edilmiş bir ürün görümündedir (Eser, 2014: 112; Hermans, 1997: 42). Bu yaklaşımda hakikatin aktarılmasında çevirinin oynadığı rolün sorgulanması yapılmaktadır. Nietzsche ve postmodern düşünce çizgisinde yapısökümcü yaklaşıma büyük katkılar sağlayan Foucault, hakikatin ne'liği sorusunu Batı felsefesinin temel sorunu olarak görmüş ve gerçeklik kavramını güç-bilgi denklemi içinde değerlendirmiştir. Foucault'a göre bilginin getirdiği güç, gücün kontrol ettiği düşünce içinde, bulunduğu bağlama göre, dilin anlam yaratma gücünü ve potansiyelini etkilemektedir (1994: 35). Değişkenlere bağlı olarak güç/bilgi denkleminin neyi eklemleyip neyi "ötekileştirdiği" değişecek ve böylece birden fazla yazın-birden fazla çeviri üretmek mümkün olacaktır.

Ferdinand de Saussure'ün getirdiği dil-söz (langue-parole) ayrımını ve anlam-biçim arasındaki "nedensizlik" ilişkisini dikkate alan Foucault ve Derrida gibi isimler, deneyimlerin ifade edilmesini şekillendirmede veya belirlemede dilin önemini vurgulamaktadırlar. Sosyal bir gerçeklik olarak dil, kendisine sürekli olarak yeniden yüklenen sosyal anlamlarla birlikte, güç ilişkilerinin sosyal yapıyı inşa etmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Foucault, 1980: 51). Bu özelliği dili kaçınılmaz olarak ideolojik bir enstrümana dönüştürmektedir. Bu nedenle anlam sadece gösteren-gösterilen ekseninde değil, göstergeler bütününde aranmalıdır. Göstergelerin oluşturduğu metin, anlamın ancak çıkarım sonucunda elde edilmesine, dolayısıyla yeni bir metin ortaya çıkmasına imkân vermektedir.

Metnin farklı yorumlanmasıyla ortaya çıkan yeni metin aynı zamanda manipülasyona açık olabilmekte ve çeviri doğası gereği farklı olanın, yani ötekinin dilini bozma eğilimi gösterebilmektedir (Derrida, 1978: 125-148). Çeviri yoluyla gerçekleşen öteki dille temasın bir bozulmaya yol açması çeviriye olan ihtiyacı daha da artırmaktadır. Bu nedenle Roman Jakobson, *her şeyin çevrilebilir olduğunu* savunurken, özellikle şiirde ses ve sözcük katmanlarında gerçekleşebilecek bozucu eğilimleri düşünerek, bu anlamda uygulanılacak çeviri stratejisiyle ilgili olarak "yaratıcı aktarım-değiştirme" ifadesini kullanmak zorunda kalmıştır (1959: 238).

Derrida'ya göre *heterojen, farklılaşan* ve *yoruma açık* bir olgu olarak metin her şeydir ve onun dışında hiçbir şey yoktur (1997: 158). Yoruma açık çok katlı yapısı nedeniyle metnin açık ve net bir anlamının bulunduğu fikrine şüpheyle yaklaşmaktadır; ona göre her metin "yerine getirilmeyen bir söz" niteliğindedir (Moran, 2008: 453-454). Böylece dil göstergelerinin sınırsızlığına vurgu yapılmakta ve tek bir gösterilenden değil, gösterge sisteminden söz edilmektedir. Böylelikle anlam içeriğinin başka bağlamlar yoluyla genişlemesine işaret edilmektedir (akt. Sarup, 1993:52); bağlamın değişmesiyle gösterge döngüsündeki gösterenler zinciri değişmekte ve beraberinde anlam da değişmektedir (Sarup, [1997] 2004: 54).

Derrida'nın yapısökümcü kuramı, kendisi postmodern olarak tanımlamasa da veya postmodern kelimesini kullanmasa da, çağdaş çeviri kuramıyla ilgili en yakın postmodern düşünce konumundadır. Yapısökümün bir "sistem" olarak görülmesini isteyen Derrida (1978: xiii), Saussuere'ün, "dilde yalnız

ayrılıklar / farklılıklar vardır" ilkesiyle örtüşen *différance* kavramını yapısökümün ana tasarımı olarak belirlemiştir (1978:292). Derrida différance terimini bir "ayrım ve erteleme" ilkesine dayandırmakta ve terimi, anlamın daima başka bir yerde, zaman ve konum olarak, ertelenmiş olduğunu vurgulamak için kullanmaktadır (Koskinen, 1994/2002: 447-448); yaşanmış fakat aynı olmayan benzerlikler *différance* kavramı içinde toplanmıştır. Bu anlamda Derrida, göstergeyi bir "iz" varlığı olarak yeniden tanımlamaktadır. Ayrım, ayrıştırma veya erteleme anlamına gelebilen *différance* yapısökümcü felsefeye göre, bir "yokluk-mevcudiyet" oyunudur (Derrida, 1999: 78-79); böylelikle anlam zamanla değişebilmektedir.

Metinlerin daha önceki metinlerin yankılarıyla dolu olmaları, onlardan izler taşımaları ve de henüz gerçekleşmemiş gelecekteki potansiyel bağlamlarla ilişkilendirilebilmeleri postmodernist söylemin başlıca temalarıdır. Bu temalar aynı zamanda çeviri ediminin de paradoksları ve zorluklarıdır. Postmodern söylemin metinlerin yeniden yazılma sürecinde gizli kalmış anlam katmanlarının açığa çıkarıldığını savunması, ayrıca metinlerin yeni bakış açılarıyla okunmasını hedefleyen yapıbozum felsefesi gereği dilde anlamın sınırsızlığını öngörmesi (Sarup, [1997] 2004: 80), çevirinin günümüzde ilgilendiği temel meseleler haline gelmiştir. *Denilmek istenen* ile *söylem* arasında kalan anlam açmazlarını, bir başka ifadeyle "kör noktaları" (*aporia*) tespit edip onları açıklığa kavuşturmak çevir(men)inin görevidir (Eagleton, 1990: 155-156). Buna karşılık postmodernist söylem, metinler arası ilişkileri incelemek veya yeniden düşünmek için çeviriyi bir araç olarak kullanmaktadır.

80'li yıllarda çeviri çalışmalarında postmodern eğilimleri görebilmek mümkündür; çevirinin sosyal, politik, kültürel ve özellikle manipülatif boyutlarının ön plana çıktığı çeviri tarihinin "kültürel dönemeç" olarak bilinen bu döneminde çeviri, iktidar ve ideoloji meseleleriyle ilişkilendirilmiştir (Bassnett, 1993: 147). Söz konusu tarihsel süreçte, çoğulculuk kavramı sadakat dogmalarının yerini almış ve kaynak metne veya orijinallik fikrine farklı açılardan meydan okunmuştur. İlerleyen süreçte çeviribilimdeki postmodern eğilimler kendilerini, sömürgecilik sonrası (postkolonyal) çeviri (Spivak, 1988; Bhabha, 1994) ve feminist çeviri (Godard, 1984; Chamberlain, 1988) gibi iki belirgin postmodern akımla hissettirmiştir. Çeviri eyleminde gözlenen postmodern eğilimlerden yapısökümcü yaklaşım, hiyerarşik karşıtlıkları ortadan kaldırmaya yönelik çabasıyla özellikle ön plana çıkmış ve yazar-çevirmen ilişkisinin yeniden düşünülüp revize edilmesi için kendisinden faydalanılmıştır.

Özetle, postmodern eğilimlerin çeviribilime olan kapsamlı katkıları, çeviriye kendi kapasitesini açıklama fırsatı sunmakta ve çok kültürlü ve disiplinler arası bu akademik çalışma sahasında karşılaşacak zorlukları aşma imkânı tanımaktadır.

4. Çevrilemezlik kavramına genel bir bakış

Çeviri kuramcılarının belki de en çok tartıştığı konulardan biri çevrilemezlik kavramıdır. Kavram olarak çevrilemezlik, çevrilebilirlik kavramına zıt olarak algılanmaktadır. Çeviriyi "kültürel aktarım birimlerine" (memes) ayırarak analiz eden Andrew Chesterman çevrilemezlik kavramını, "bir üst düşünce birimi" (supermeme) olarak tanımlamaktadır (2016: 6).

Batı çeviri geleneğinde Wilhelm von Humboldt'un *dil-düşünce* ilişkisini ön plana çıkararak başlattığı tartışma günümüze kadar uzanmaktadır. Dolaylı anlatım biçimini yansıtan çevrilemezlik tartışması, modern çeviribilim çalışmalarında felsefi bir sorgulama görünümündedir (Venuti, 2000: 51). Bu felsefi sorgulama içinde *ontolojik* içeriklerin ağır bastığı görünmektedir. Anlam ve sözdizim bu içeriklere yön

vermektedir. Çeviri, iki farklı anlam vurgusu yapmaktadır. Bunlardan biri niteliğe, diğeri olguya dayalıdır. Çevrilemezlik bu iki anlam vurgusu arasındaki ara yüzü yansıtmaktadır.

Anlamı oluşturma ve oluşturulan anlamı aktarma çabaları, çeviri tarihi boyunca ikili bir karşıtlıkla anılmaktadır: *langue-parole* (dil-söz). Saussüre ile başlatılan ve Jakobson ile genişletilen bu ayrıma göre dil, artzamanlı ve eşzamanlı eksenler üzerinde ilerlemektedir. Eksenler belli ön koşullarda kesişmekte ve bu kesişmeler sonucunda anlam daralmaları ve/veya genişlemeleri yaşanmaktadır (Jakobson, 1959: 67-68/122-123).

Johann Gottfried Herder, Wilhelm von Humboldt ve Friedrich Schleiermacher gibi Alman filozoflar çevrilemezlik tartışmasını daha çok çeviri metotlarının kapsamında ele almışlardır. Dil-düşünce etkileşimine dayanarak çevrilemezliği çevirinin imkansızlığı görüşüyle ilişkilendirmişlerdir. On sekizinci yüzyılın sonlarına kadar asıl soru hiçbir zaman, kaynak ve erek kültürler/ diller dikkate alınarak, metnin çeviriye yatkınlığını, bir başka ifadeyle, *çevrilebilirliğini* araştırmak olmamıştır. Tartışma boyunca daha çok metnin erek dile en iyi *nasıl* çevrilebileceği sorusuna cevap aranmıştır.

Genel olarak dilsel ve kültürel farklılıklar aşılamaz engeller olmasalar da, dilin bir düşünceyi yansıtması ve çevirinin bu çerçeve içinde varlığını sürdürmesi, meselenin esası kabul edilmiştir. Humboldt'unki başta olmak üzere yirminci yüzyıla taşınan baskın bakış açısı, her dilin kendi dünya görüşü olduğu varsayımından dolayı, dillerin dolayısıyla metinlerin (kusursuz) çevrilemez oldukları yönünde gelişmiştir (Humboldt, 1816: akt. Lefevere,1977: 40).

Benzer görüşü benimseyenlerden Roger Bacon, *monadist*[3] yaklaşımıyla dillerin kendilerine özgü niteliklerini başka bir dil içinde korumayacaklarını savunmaktadır (Opus Majus III, 1928: 7536). Buna rağmen Bacon, evrenselci[4] yaklaşım çerçevesinde dillerin evrensel bir dilbilgisine sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bacon'a göre dil, *yüzey yapı* ve *derin yapı* olmak üzere, iki katmandan oluşmaktadır; derin yapıdaki düşünce, dilsel unsurlar sayesinde, yüzey yapılara dönüşmektedir (1928: akt. Robinson, 1991: 45).

Genel hatlarıyla herhangi bir dildeki anlamın, diğer bir dile, köklü bir değişikliğe uğratmadan transferi olarak yaklaşılan ve anlaşılan çeviride, ilk temel *ikili karşıtlık* (Pym & Turk, 1998/2001: 273) söz konusu transferin *sözcüğü-sözcüğüne* mi, yoksa *anlamı-anlamına* mı gerçekleştirileceği konusunda yaşanmıştır. Marcus Tullius Ciceró kaynak metnin verdiği etkinin erek kültürde oluşturulmasının, ancak anlamına göre çeviri anlayışıyla sağlanabileceğini savunarak (Bassnett, 2002: 52), bir yandan "sadık-serbest" çeviri kutuplaşmasını başlatmış diğer yandan *çevirilebilirlik-çevrilemezlik* polemiğinin öncülerinden olmuştur (Schulte & Biguenet, 1992: 2).

Bu ikilem sonucunda, kaynak metne sadakat veya erek metin okuruyla tam uyum gibi mutlak uçlar çeviriyi bir yandan sınırlamış ve diğer yandan çevirinin sınırlarını belirsiz kılmıştır. Çevirinin sınırlarını belirlemeye yönelik ilk adımlar daha çok dilbilimsel açıdan atılırken, daha sonraki süreçte bu sınırlar metin türleri geleneği esaslarına göre değerlendirilmiştir. Çevirinin kültürel dokusunun ön plana çıktığı kültürel süreçle birlikte, çevirinin dil ve kültürden bağımsız düşünülemeyeceği öngörülmüş ve bu öngörü içinde çeviri pratiği, politika-güç ilişkileri ve çeviri etiği gibi yeni çeviri paradigmaları ışığında gelişimini sürdürmüştür (Yazıcı, 2005; Snell-Hornby, 2006).

[3] Monadist Yaklaşım: çeviriyi mümkün görmeyen veya sorunlu bulan yaklaşım
[4] Evrenselci Yaklaşım: çevirebilirliği savunan yaklaşım

Bir yanda sözcük ve söz dizim düzeyinde dillerin uyuşmazlığının dikkate alındığı dilbilimsel bir çerçeve, diğer yanda kültürler arası farklılıklara dayandırılarak getirilen sınırlar (Mundt, 2019: 65), çevirinin hem *birleştirici* hem de *ayrıştırıcı* paradoksal doğasını ayrı ayrı yansıtmaktadırlar. Dilsel ve kültürel sınırlamalar nedeniyle, çeviri bazen *imkânsız* (Derrida, 1985: 120) bazen de "ütopik bir uğraş" olarak nitelendirilmiştir (Ortega y Gasset, ([1937]1992: 93; 2008: 37).

Postmodern felsefe odaklı bir çeviri paradigmasına doğru birer adım olan bu tür sınırlamalar, çevirinin yapılamayacağı varsayımını bir "ön koşul" olmaktan çıkarmıştır. Aksine çevrilemezlik tartışması bilinçli bir seçim gerektirdiği fikrini temel almaktadır; metnin ruhunu yansıtan özelliklerin çevrilebilmesi için, çevirmenin belli bir olgunluğa erişmesi gerektiği düşüncesi benimsemektedir. Burada sözü edilen ruhun çeviride yansıtılamaması, kaynak metindeki bir eserin sürekli devinim içinde olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle hiçbir sözcüğün aynı anlamı taşıyamayacağı vurgulanmaktadır.

Dilin ruhunu yansıtma konusunu tartışan Sapir-Whorf Hipotezine göre, dil-düşünce etkileşimi bireyin dünya görüşünü şekillendirmekte ve aynı zamanda davranışları da etkilemektedir. Dillerin çokluğuyla ortaya heterojen bir panorama çıkmakta ve bu da, kültür ve dil yoluyla edinilen farklı dünya algısının resmini çizmektedir. Sapir-Whorf Hipotezi böylece, farklı dillerdeki insanların *farklı dünya görüşlerine* (Weltansichten) sahip olabileceği fikrini savunmuştur. Dil-düşünce etkileşimini/birlikteliğini savunan bu görüşe Wilhelm von Humboldt dili yaratıcı bir etkinlik -Energia- olarak niteleyerek destek vermiştir (Humboldt, 1988: 54-55). Humboldt, sözcüklerin gerçek anlamlarında kullanılmadıklarını, aksine simgeler dünyasında kullanıldıklarını düşündüğü için, çevirinin olanaksızlığından söz etmektedir (Humboldt, 1796; akt. Wilss, 1982:35; (Humboldt,1816: akt. Lefevere, 1977:40/1992: 135; akt. Schulte & Biguenet, 1992:55):
Benzer görüşleri paylaşanlardan Walter Benjamin, çevirinin salt görevini saf dilin (reine Sprache) serbest bırakılması olarak görmektedir. Tüm dillerin birbiriyle uyumlu olabileceğine dair bir yasa öngören saf dil arayışı dillerin bütünlüğüne / birliğine bir gönderme olup diller arası metafizik bağın varlığına işaret etmektedir. Benjamin'e göre, çeviride *anlam-biçim* uyumsuzluğu giderilemeyecek bir sorundur çünkü dil bu sorunu çözmek için yetersiz kalmaktadır (1997: 162). Bunun gerçekleşebilmesinin ancak özgün yapıta dönülmesiyle mümkün olacağını savunan Benjamin, bir üst dilin gerekliliğinin altını çizmektedir (1997: 154). Benjamin, biçimi içerikten daha önemli bulmakta ve çevirinin aslını taklit etmesi gerektiğine inanmaktadır. Kaynak metnin "farklı gözlerle" okunup yeniden çevrilmesi, Benjamin için, diller arası uyumun sağlanması ve temelindeki boşluğun giderilmesi için esastır. Derrida, metnin yeniden okunup yorumlanması esasını, bir başka deyişle Benjamin'in "saf dil" arayışını, *différance* sözcüğüyle yeni baştan okumaktadır. Buna ek olarak, Benjamin'in dilin herhangi bir nesnel gerçekliğe dayandırılamayacağı öngörüsü, postmodern çeviri yaklaşımının önemli savlarından birini oluşturmaktadır (Bassnett, 1993: 161).

Willard Van Orman Quine çevirilmezlik üzerine uzun soluklu bir tartışma sürdürmüştür. Yirminci yüzyıl Amerikan filozoflarından Quine, dilin kullanımındaki belirsizliklerden hareketle (bkz. Wittgenstein ve *dil oyunları*[5]), mutlak bir çevirinin olanaksızlığı fikrini geliştirmiştir. Quine birbiriyle uyumsuz, fakat her biri sözce ile uyumlu çevirilerin gerçekleştirebileceğini savunmuştur. Buna karşın, tek bir "doğru" çevirinin yapılabilmesini imkânsız bulmuştur. Anlamın dolayısıyla çevirinin belirsizliği teziyle, çevrilebilirliği ontolojik açmazlarıyla ele alan Quine, anlamın varlığını sorgulamıştır (1969: 29-30). Bu

[5] *Dil Oyunu* (Sprachspiel), Ludwig Wittgenstein'ın geliştirdiği, dilin anlamı dilin kullanılmasıdır şeklinde özetlenebilecek bir felsefe kavramıdır. Wittgenstein'ın ikinci dönem felsefi soruşturmasına ait bu kavramda, kelimeler dinamik bir kullanıma sahiptir ve bir uzlaşım içerisinde, aynı anlam değerine sahip, başka kelimeler yerine kullanılabilmektedir. "Dil oyunu" denen bu sosyal etkinlikte, anlam dilin kullanım kurallarına dönüşmüştür (2009 [197]:86).

varlık sorgusunu gerçekleştirirken, ses-kavram bağının mevcut değişkenlere göre anlam kazandığına dikkat çekmek istemiştir (bkz. Quine'in *müze metaforu*[6]).

Ses-kavram ilişkisine dayanarak nesnelerin "nedenli" (sebep-sonuç ilişkisi) veya "nedensiz" (uzlaşıma dayalı) olarak adlandırılmaları (Saussure, 1983: 67, 68-69, 76, 11, 117), Platon'un *Cratylus* diyaloğunda geçtiği gibi, ikinci dönemindeki Wittgenstein ile Quine'in buluştuğu çizgidir. Her ikisi de dil ile gerçek dünya arasındaki ilişkinin belirlendiği ve dilin kullanım yönüne dikkat çekildiği bu çizgide, anlam belirsizliğini ancak *radikal* bir çevirinin gidereceğine inanmaktadırlar (Quine, 1960: 26). Bu anlamda yapısökümcü Derrida da dile karşı benzer yaklaşım sergilemiştir.

Derrida ve Wittgenstein geleneksel felsefenin değiştirilemez addedilen ön kabullerini birlikte yerinden sökmüşlerdir (Bannet, 1997: 657). Wittgenstein ve Derrida, çeviri yoluyla dil içi ve diller arası farklı anlam köprülerinin kurulabileceğine ve doğruluğu şüpheli söylemlerin çeviri yoluyla nasıl kurgulanıp aktarılabileceğine, dilin sınırsızlığını açımlayarak ve dilin sosyal-anlık pratikler içerdiğine dikkat çekerek ışık tutmaya çalışmışlardır (Bannet, 1997: 670).

Çevirinin imkânsızlığıyla ilişkilendirilmiş bir diğer kültürel aktarım kavramı "eşdeğerlik" anlayışında, hem sözcük hem de yapı düzleminde, diller arası farklılıklar nedeniyle çevrilemeden geriye bırakılan unsurlar çevrilemezlik kavramının odak noktası görülmektedir. Chesterman'ın bir diğer üst düşünce birimlerinden *eşdeğerlik*, çeviride kuram arayışları bünyesinde değerlendirilmekte ve erek dildeki metnin bağlamsal anlamı içinde oluşturulma çabasını ifade etmektedir. Bu çabanın başarısız kaldığı her an, dilsel ve kültürel anlamda birer çevirilemezlik durumu olarak kabul görmektedir (Catford,1965: 94). Bunun nedeni, dilsel eşdeğerlilik arayışının çeviriyi, iki farklı dilde kodlanmış iki farklı ileti olarak görmesidir (Jakobson,1959: 233).

Bu anlayış, çevirideki sözcüğe aşırı bağlılık (*metaphrase*) veya aşırı serbestlik (*paraphrase*) (Dryden, 1680: 2004) kutuplaşmasını yansıtan bir farkındalıktır. Söz konusu kutuplaşmaya göre çeviri sorunlu bir eylemdir: bir yanda dilin sistematiği içinde kodlanmış bir dil iletisi, diğer yanda tepkisel ve yaratıcı bir betimleme söz konusudur. Bu anlamda çeviri "dolaylı bir anlatım biçimi" olarak tanımlanmaktadır (Jakobson, 1959:233). Dolaylı bir anlatım biçimi şeklindeki çeviri tanımı, postmodernizm, postyapısalcılık ve yapısöküm gibi bazı kuramsal paradigmalarla çeviri arasındaki organik bağa vurgu yapan bir tanımlamadır.

Anlam üretiminde biçime verilen önem, yapısökümcü Derrida gibi postmodern çeviri yazın kuramcılardan tarafından benimsenmiş ve dilin değil metnin çevrildiğinin altı çizilmiştir. Postmodern kuramcılar, her okumayla yeni bir anlamanın ve anlamlandırmanın oluştuğu şeklindeki yaklaşımlarında, anlamın belirsizliğinin ve dolayısıyla metnin gerçek anlamının sabitlenemez oluşunun üstünde durmuşlardır.

Bu yeni yaklaşımda, özne-nesne ayrımı kalkmış ve gösterilen sınırlarından arındırılmıştır (Eagleton, 1996: 149). Geleneksel metin çözümleme anlayışı yazının yazarından ayrı tutulmasıyla terk edilmiştir (Barthes,1977: 148). Anlamın nasıl üretildiği tartışması, akılcılık ekseninden, son bir okumanın ve anlamanın imkânsızlığının tartışıldığı, postmodern söyleme evrilmiştir. Gadamer ve Ricoeur gibi yorumbilgisi (hermeneutik) geleneğin temsilcileri yanında Venuti'nin ve Derrida'nın etkileri, süregelen

[6] Quin'in 1958 yılında Royaumont Konferansında ve Ontological Relativity (1969) adlı kitabında kullandığı müze metaforunda (the museum myth), "anlam" idealar müzesinde bir numunedir ve bu numune uygun bir açıklama ile etiketlenmiştir. Bu müzede kelimeler birer etiket, "anlam ise sergilenen numunedir.

tartışmayı, çevirinin imkânsızlığı etrafında biçimlendirmiştir; diller çevrilebilir olmalarına karşın çevrilemez unsurlar taşımaktadırlar (Berman, 1992: 126).

Çevirinin sosyal, kültürel ve politik boyutu bu çevrilemez unsurları daha da belirginleştirmektedir. Çeviri sürecini kendi söylem amacına göre doğrudan yönlendiren bu tür çevrilemezlik boyutları birçok alt-unsur içermektedir. Siyasal konjonktür, güç ilişkileri ve ideolojik yaklaşımlar, çeviri metinleri politize edebilmektedirler. Nesnel bilginin, *iktidar-güç ilişkileri* yardımıyla (Foucault, 1994: 35), sosyal hayatın bir parçası olan çeviri etkinliğini şekillendirmesi, tek taraflı bir çevrilemezliğe yol açmaktadır (Bassnett, 2002: 75). Buna yol açan güçler dengesi, çevirinin kültürel kimlik inşasında oynadığı rolü benimsemektedir (Venuti, 1995: 19). Bu anlamda, "yeniden yazma-yeniden çevirme", farklı seslerin bastırılmasına hizmet ederek, çeviri üzerinden bir otorite kurma ve sosyal bir kimlik oluşturma düşüncesini yansıtmaktadır (Bhabba, 1994: 241).

Sosyal bir kimlik ve kültür inşa etme anlamında "gücün dili" çeviridir (Spivak 2000: 13). Bu bakımdan yerlileştirme (*domestication*) ve yabancılaştırma (*foreignization*) çeviri stratejileri, bir kültüre empoze edilen tek yönlü çevrilemezlik durumlarını ifade etmektedir (Venuti, 1998: 80). Yeni bir kültürel kimlik oluşturmak amacıyla yabancı unsurların tutulması veya asimile edilmesi, "kimseye ait olmayan" ya da "herkese yabancı olan" kültürel alanlar oluşturmaktadır (Bassnett, 2007: 22). Kendi kültüründen ve dilinden bir kopuşu, mecazi anlamda dilin sürgün edilişini imgeleyen bu durum, Babil söylencesindeki dağınıklığı ve karmaşıklığı resmetmektedir. Dilsel-kültürel, coğrafi, deneyimsel, düşünsel ve duygusal anlamda yaşanan bu metaforik dağınıklık ve kimlik inşası metinleri çevrilemez kılan unsurlardan ikisidir.

Bu dağınıklık ve kargaşa metaforu içerisinde, dilin hangi anlama gönderme yaptığının anlaşılması ve amaçlanan etkiyi uyandırması zorlaşmaktadır (Ogden & Richards, 1946/2002: 277). Özellikle trajik deneyimleri aktarmak (bkz. Auschwitz)[7], kutsal metinleri yorumlamak ve cinsiyet/etnik ayrımcılık ile ilgili tabuları tanımlamak dilin ve çevirinin imkanlarını test eden çeviri görevleridir. Metnin çevrilebilirliğine anlamsal ve biçimsel kısıtlamalar getiren böyle durumlar aynı zamanda duyusal ve duygusal boşluklara (*lacuna*) yol açmaktadırlar (Zhelvis, 1977: 136). Zihindeki tasarım ile gerçek dünya arasında kalan ve dilin/çevirinin dolduramadığı bu tür boşluklar, metnin anlaşılabilmesi için, ilave metin dışı bilgi ve ek duygusal deneyim gerektirmektedir. Erek okurun anlama sınırlarının aşıldığı bu durum, Babil öncesine dönüşü simgeleyen "dillerin dili" olabilecek bir "üst dilin" veya "saf dilin" eksiliğine işaret etmektedir (Lyotard, 1979/1984: xi).

Bir üst dilin ya da zamanın ötesinde veya insan bilincini aşkın bir dilin eksikliği, kutsal metin çevirilerinde de hissedilmektedir. Anlamın doğrudan metinler tarafından temsil edildiğinin ön kabulü kutsal metinleri çevrilemezlik sınıfına sokmaktadır (akt, Long, 2005:209). Kutsal metin çevirileri, "biçim-anlam" (içerik) / "ses-kavram" ayrışmasının anlamı tahrip ettiği endişesini beraberinde getirmektedir. Aktarımların "çeviri-yazım" (bkz: transcription/transliteration) cinsinden yapılmasındaki ısrar bu nedenledir (Dickins, 2002: 41; Kilito & Hassan, 2008: xix; akt: Aldahesh, 2014: 30, Abdul-Raof, 2001: 35).

Anlam ve biçim düzeylerinde erek okur üzerinde beklenen *etki-tepki* durumunun karşılanamadığı (Hejwowski, 2004: 129) bir diğer çeviri mecrası yazınsal çeviri alanıdır. Bu mecrada, estetik dil

[7] II. Dünya Savaşı sırasında soykırıma uğrayan Yahudilerden Peter Arnds *Auschwitz* toplama kampından kurtulan bir olarak T*ranslating Survival, Translation as Survival in Primo Levi's: Se questo è un uomo* (2012) isimli bir makale kaleme almış fakat yeryüzünde hiç bir lisanın orada yaşananları tasvir edecek bir güce sahip olmadığı iddiasında bulunmuştur.

kullanımı, dilbilimsel /kültürel kavramlar, tarihsel ve yazınsal üslup farklılıkları çevrilmezlikle iniltili sorun kümeleridir (Aksoy, 2002: 83). Çeviri sürecinde, bir dile ait anlam katmanları, başka bir dile ait okuru, kendine ait dilsel öğeler yardımıyla kurguladığı değişikliğe yönlendirmektedir. Bu tez/anti-tez olayı çevirinin diyalektiğidir. Bu diyalektik içinde, dilin ana işlevlerinden biri olan "amaçlanan etkinin uyandırılması" için (Ogden & Richards, 1946/2002: 224) duygu, düşünce ve hayallerin estetik ve yaratıcı bir dille beslenmesi gerekmektedir. Bu noktada dilin imkanları ve okur beklentileri çatışmakta ancak yazara kendi üslubunu gösterme fırsatı doğmaktadır (Savory, 1957:58-59). Böylece, metinler arası benzerlikler oluşturularak metni anlamlandırma süreci-yorumlama süreci başlamaktadır (Ernst-August Gutt, 1991: 156-157; Yazıcı, 2005: 145-146)

Yazınsal eserlerde anlamın yorumlanma sürecinin, dile ve kültüre ait yazınsal niteliklerin korunması yanında, okurun tepkisini belirleyen postmodern bir bakış açısına endeksli olduğu görülmektedir. Bu bakış açısına göre, kaynak metin tek ve değişmez bir anlama sahip değildir; metni oluşturan kaynak kültür öğeleri metnin yeniden inşa edileceği kültürün dokusuyla uyuşması / uyuşmaması söz konusudur (Paepcke: akt., Stefanink, B. & Bălăcescu: 2017: 38). Diller-kültürler arası doku uyuşmasını ve/veya uyuşmazlığını belirleyecek ana etmen anlamlandırma sürecini yönlendiren metne karşı geliştirilmiş önyargılarılardır.

Metin hakkındaki *önyargıları* Gadamer, "ufukların kaynaşması" tabiriyle vermekte ve anlamın bütünlüğüne vurgu yapmaktadır (1976: 36; 1975/2004: xxxi). Eserin tamamlanabilmesinin anlam ufuklarının kaynaşmasıyla/ metnin yeniden-defalarca çevrilmesiyle mümkün olacağı ön görülmektedir (Berman, 1992: 1-7; akt. Baker & Saldanha). Bu öngörü kapsamında, her yeni çeviri yeni bir yorum demek olacağından, her yeni yorum sonrası açığa çıkan yeni anlam ufukları ve bağlantılar yapıtın yorumlanma sürecini "ucu açık" bırakacaktır (Eco, 1989: 25-31). Bu anlamda eser tamamlanmamış ya da tam olarak çevrilmemiş kalacaktır.

Hiçbir eserin tamamlanamayacağını savunan Derrida, çevirinin imkânsızlığını kaynak metnin varlık sorunu haline getirmiş ve çevrilmekte olanın *henüz anlamını bulamayan sözcükler* olduğunu ileri sürmüştür (Derrida, 1985: 120; Humboldt'un *Aeschylus ' s Agamemnon* çevirisinin önsözü, akt. Schulte v& Biguenet, 1992: 55). Çevirinin imkansızlığını, "anlama yorumlamadır" yaklaşımına dayandırmıştır (Heidegger, 2008: 411). Derrida'ya göre, metin içinde anlam üreten başka metinler mevcuttur ve bu metinler yapısöküme uğratılarak görünür kılınmalıdır (1978: 292). Bu anlamda, örnek olarak, şiirin yorumlanma sürecinin henüz tamamlanmadığı düşünülebilir çünkü şiir dilsel kodun tüm kurucu öğelerini-retoriğini bünyesinde toplamaktadır: şiir yan anlam, kültürel bağlam, biçim, biçem, sesçil benzerlikler gibi anlam düzeylerinden oluşmaktadır. Özelikle fonolojik sözcük oyunları veya ses benzeşmeleri çeviriyi akustik yanılgılar içerisine sokmaktadır. Bu gibi durumlar metindeki içeriğin ve üslubun çeviriye doğrudan aktarımını engellemektedir. Ortaya çıkan estetik ve yaratıcı kaygılarla birlikte (Connolly, 1998: 174), eserin gerçek anlamıyla anlaşılması zorlaşmakta ve bu nedenle eser defalarca çevrilmek zorunda kalabilmektedir (Baker, 1998: 171; Bellos, 2012: 80).

Buradan çevirinin sadece sese (söze) indirgenemeyeceği şeklinde bir çıkarım yapmak mümkündür. Metnin bir bütünlük içerisinde yorumlanmasını esas alan bu çıkarıma göre, şiirin çağrı işlevli dilini biçim ve içerik dengesinde tutmak ve yorum imkanlarını daraltmaksızın, dilin ekonomisi içinde aktarabilmek çevirmenin özgünlüğüyle ilgilidir. Bu özgünlük çevirmeni zaman zaman, derin anlamı korumak için yüzey anlamı değiştirmek gibi, belli tavizler vermek zorunda bırakmaktadır; çeviriyi "yeniden yazma" etkinliğine dönüştürebilmektedir (Eco, 2001: 31).

Çevrilemezliğin söz konusu olduğu sanatsal (kurmaca) metinler, duygu, düşünce ve belli bir dünya görüşünü estetik bir bütünlük içerisinde aktarma çabası içindedirler; okur üzerinde, ses-kavram ilişkisine ve dil kullanımına dayalı retorik bir etki bırakmayı amaçlamaktadırlar. Bu bağlamda çeviriye yaratıcılık edimi katılmaktadır. Buna ek olarak, *ikonik* ve *sembolik* uzamda kurulan ses-anlam ilişkileri, çağrıştırdığı anlam çeşitliliğiyle, yeni okumalara/çevirilere yol açmaktadır. Dil oyunu içinde ve dildeki ifade ediliş biçimine göre anlam, yenilenerek değişmektedir.

Anlamın aktarılırken değişmesini "dönüşüm" metaforuyla veren Derrida (1998: 56-57) ve dillerin çeviri yoluyla "dönüştüğünü" söyleyen "saf dil" arayışındaki Benjamin, epistemolojik ve daha çok ontolojik olgular içeren çevrilemezlik tartışmasında yönlendirici isimler olmuşlardır (Tyulenev, 2010: 355). Alman Romantiklerin başlattığı çevrilemezlik tartışmasına Saussure, Aristoteles, Hegel, Heidegger ve Gadamer gibi birtakım filozoflar da dahil olmuşlar ve her biri anlamın "anlaşılmaz karakterini" anlaşılır kılmak için çevrilemezlik kavramı üzerinden söylem geliştirmişlerdir.

5. Tartışma ve sonuç

Çevrilemezlik kavramı, dillerin çokluğu esasına dayanarak, metni heterojen bir yaklaşımla ele almakta ve çevirinin doğası gereği, kendini, -farklılıklar- üzerine inşa etmektedir. Derrida'ya ait, "çeviri daima ve sadece çevrilemezi çevirir" söyleminin esasında bu farklılık yaklaşımı yatmaktadır (2000: 17). Bu söylem aynı zamanda, çevirinin bir tercih ürünü olduğunu ve her tercihin bir dışlama içerdiğini anlatmaktadır. Çevirinin dışladığından farklı fakat dışladığından parçalar içeren ürünler üretmesi, göstergelerin başka anlam bağlamlarından geçerek yeni anlamlara geldiğinin bir işaretidir. Gösteren ile gösterilenin bir devingenlik içerisinde sürekli yer değiştirmesinin neden olduğu bu durum anlamın sabitlenemez olduğu anlayışını geliştirmektedir. Anlamın tek bir gösterenle sınırlanamaması anlamına gelen bu anlayış çevrilemezlik kavramının tanımlanma sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Derrida, 1997; akt. Koskinen, 1994/2002: 447). Gösterilenin sonsuz bir devinim içinde olduğunu ön gören bu süreçte örtüşmeyen içerikler bulunmakta ve buna bağlı olarak, zihinsel, duygusal ve deneyime dayalı iletişimsel kopukluklar yaşanmaktadır. Çevrilemezlik, insanlar arası düşsel ve düşünsel irtibatın kurulmasını güçleştiren örtüşmeyen içerikleri vurgulamaktadır.

Diller arası tipolojik farklılıklar bu tür iletişimsel güçlüklerin yaşanmasına neden olan faktörlerin başında gelmektedir çünkü tipolojik farklılıklar söz konusu olduğunda, neyin ifade edildiğinden çok ifade ediliş şekli kısıtlanmaktadır. Bu kısıtlama, farklı dünya gerçeklerinin dolayısıyla deneyimin belli dil kodlarıyla düzenlenmesini ve onların aktarılmasını güçleştirmekte ve "dillerin ancak aktarmak zorunda kaldıklarıyla birbirlerinden farklılaştıkları" esası gerçekleşmemektedir (Jakobson,1959:234-236). Çeviriyi ütopik bir uğraş olarak gösteren de ifade edilemeyen, farklılığın ortaya koyulamadığı hakikat ile ilgili durumlardır; anlamın şartlara ve yorumlara bağlı olarak değişebileceğinin bilinmesidir. Çevirinin ütopik bir uğraş olarak addedilmesiyle görünüşte çeviriye getirilen kısıtlama aslında çeviriye bir devingenlik kazandırmaktadır. Çevirinin kazandığı bu devingenlik, bitmeyen bir metin okuma dolayısıyla çevirme sürecini temsil etmektedir. Çevrilmezlik kavramı zihinsel yanılgıların söz konusu olabileceğinden tek bir doğru çevirinin olanaksızlığının ve anlamın kesinliğinden söz edilemeyeceğinin adresidir. Çevrilmezlik olgusu, çeviriyi bitmeyen bir anlam arayışı içinde gerçekleştirme çabasını metni yoruma açık tutarak göstermekte ve böylece anlamın ertelenişini resmetmektedir (Barthes, 1968/1977: 146-147; Derrida, 1997: 158).

İfade etmekteki sınırlama sonu gelmeyen anlam üretme çabasını tetiklemekte ve bunu anlamın ertelenme süreci takip etmektedir. Bu sürecin bir parçası olan deneyiminin aktarılmaz oluşu -biricikliği-

çevrilemezlik kavramına hem olgusal hem de niteliksel bir anlam kazandırmaktadır. Çevrilemezlik, farklı dil göstergelerinin aynı gösterileni farklı betimlemesine dikkat çekmekte ve bu çabanın altını çizmektedir. Dahası çevrilemezlik, göstergenin değişkenliği bağlamında, yeniden çevirinin hep mümkün olduğunun söylemidir. Buna bağlı olarak çevrilemezlik, anlamın ertelenme durumlarının sebep olduğu kaynak metinden farklı olmayan, ancak aynı sayılmayan paradoksal ya da göreli durumlara farkındalık oluşturma gibi bir işleve sahiptir. Çevirinin paradokslarından ve/ veya açmazlarından biri olan bu durum, yani metinlerin daha önceki metinlerden izler taşımaları, postmodern söyleminkiyle örtüşmektedir.

Bu şekilde metinlerin her okumada devinimsel olarak yeniden yazılma/ inşa edilme süreci başlamaktadır. Bu süreç zarfında ortaya çıkan yeni anlam katmanları metinlerin yeni bakış açılarıyla okunmasına yol açmaktadır. Bu durum yapıbozumcu geleneğin öngördüğü dilde anlamın sınırsızlık halidir; denilmek istenen ile söylemin kendisi arasındaki anlam potansiyellerini ve dolayısıyla anlam açmazlarını ortaya çıkarma, anlamın devingen ve çok katlı yapısını detaylandırılma çabasıdır. Bu çaba, çevrilemezliğin sınırlarının daha belirgin olarak çizilebilmesi adına hem çeviri hem de postmodern söylem için gerekli bir bileşendir.

Kaynakça

ACLA Conference (2010). *The translation of philosophy and the philosophy of translation: Annual meeting the American comparative literature association creoles, diasporas, cosmopolitanisms*. New Orleans, Louisiana April 1-4 https://www.acla.org/sites/default/files/files/Final_Program_Guide_2010.pdf

Abdul-Raof, H. (2001). *Qur'an translation: Discourse, texture and exegesis*. Routledge

Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası ilişkiler*. Ankara: Öteki Yay

Aksoy, N., & Aksoy, B. (1992). İki aydınlanma. *Birikim*. 3. 58-61.

Aksoy, N. B. (2002) *Geçmişten günümüze yazın çevirisi*. Ankara: İmge Kitabevi.

Aldahesh, A. Y. (2014). (Un)Translatability of the Qur'ān: A Theoretical Perspective. *International Journal of Linguistics,* 6 (6). ISSN 1948-5425 2014. doi:10.5296/ijl.v6i6.6497

Apter, E. (2013). *Against world literature: On the politics of untranslatability*. London:Verso

Baker, M. & Saldanha, G. (2020). *Routledge encyclopedia of translation studies*. Third Edition. Abingdon: Routledge

Bannet, E.T. (1997). Analogy as translation: Wittgenstein, Derrida, and the law of language. New Literary History. 28(4). Philosophical Thoughts. 655-672

Bassnett, S. (1993). *Comparative Literature: A critical introduction*. Oxford: Blackwell.

Bassnett, S. (2002). *Translation studies*. Third edition. London / New York: Routledge

Bassnett, S. (2007). Culture and translation: Why did translation studies take a cultural turn? *A Companion to Translation Studies*. (yay. haz.). P. Kuhiwczak & K. Littau. Clevedon: Multilingual Matters Ltd

Bellos, D.(2012). *Is that a fish in your ear? Translation and the meaning of everything*. London: Penguin

Benjamin, W. (1997). *The Translator´s Task, Walter Benjamin* (Translation) (Çev. S. Rendall). TTR : traduction, terminologie, rédaction, vol. 10, n° 2. 151-165. http://www.enl.auth.gr/staff/apostolou/the_Translator's_Task.pdf

Berman, A. (1984/1992). *The experience of the foreign: Culture and translation in romantic Germany*. Albany: State University of New York Press

Bertens, H. (1995). *The idea of postmodern. A history*. London and New York: Routledge

Barthes, R. (1968/1977) The death of the author. Roland Barthes: Image Music Text, 142-149. London: Fontana Press

Cassin, B., Rendall, S., Apter, E. S. (2014). *Dictionary of untranslatables: A philosophical lexicon*. Princeton: Princeton University Press

Catford, J.C.(1965). *A linguistic theory of translation; an essay in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press

Chesterman, A. (1997). Translating between Aristotle and postmodernism. *Mauranen, A. & T. Puurtinen 1997. Translation - Acquisition - Use. AFinLA Yearbook. Publications de l'Association Finlandaise de Linguistique Appliquée 55. Jyväskylä. 51-60.*

Chesterman, A. (2016). *Memes of translation: the spread of ideas in translation theory*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Connolly, D. (1998). Poetry translation. (Yay. haz.) Mona Baker. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*.170-176. London/New York: Routledge

Davis, K. (2001) *Deconstruction and translation*. Manchester: St Jerome

Dear, M. J. (1988). The postmodern challenge: Reconstructing human geography. *Transactions, Institute of British Geographers* NS 13:262-74.

Derrida, J. & Prenowitz, E. (2008). Who or what is compared? The concept of comparative literature and the theoretical problems of translation. *Discourse*, (*30*), 22-53. Wayne State University Press. DOI:10.1353/dis.0.0045 https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4313384/mod_resource/content/0/DERRIDA_Who_or_What_is_compared_Concept_of_CompLit.pdf

Derrida, J. (1985). *The ear of the other: Autobiography, transference, translation*. New York: Schocken Books

Derrida, J. (1982). *Margins of philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 3-27.

Derrida, J. (1978). *Writing and difference*, (çev. Alan Bass). Chicago: University of Chicago Press

Derrida, J. (1997). *Of Grammatology*. (Corrected Edition). İng. Çev. Gavatri C. Spivak. Baltimore and London: The John Hopkins University Press

Derrida, J. (1999). Differance. *Toplumbilim*, (Önay Sözer, Çev.), Bağlam yay. (10), 49- 61.

Dickins, J., Hervey, S., Higgins, I. (eds). 2002. *Thinking Arabic translation – A course in translation method: Arabic to English*. London: Routledge.

Dryden, J.(2004). From the preface to ovid's epistles. *The Translation Studies Reader*. 2nd ed. Ed. Lawrence Venuti. New York: Routledge, 2004. 38-42. Print. https://books.google.com.tr/books?id=7PxeAAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Eagleton, T. (1996). *The illusions of postmodernism*. Blackwell Publishing

Ecevit, Y. (2001). *Türk romanında postmodernist açılımlar*. İstanbul: İletişim Yay.

Eco, U. (1989). *The open work*. (çev. Anna Cancogni). Hutchinson Radios. London

Eco, U. (2001). *Experiences in translation*. Toronto Italian Studies. Goggio Publication Series General Editor: Olga Zorzi Pugliese

Eser, O. (2014). 20.yy. eleştiri kuramlarında çevirmen görünürlüğü. *The Journal of International Social Research*. 7 (32). 111-116.

Featherstone M. (1988). In Pursuit of the Postmodern: An Introduction. *Theory, Culture & Society*.;5(2-3):195-215. doi:10.1177/026327648800500200 1

Foucault, M., Kelly, M., Habermas, J. (1994). *Critique and power: Recasting the Foucault/Habermas debate*. Cambridge, Massachusetts and London, England:The MIT Press

Foucault, M., Gordon, C. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon Books

Gadamer, H.-G. (1976). Philosophical hermeneutics: (çev. David E. Linge) Berkeley/London: University of California Press

Gleeson, G., Trinity College Dublin. (2015). Varieties of untranslatability: Exploring a potential system of classification for the discussion of untranslatability in literary texts. *Journal of Postgraduate Research,14*, 32-48.

Gutt, E.-A. (1991) *Translation and Relevance: Cognition and Context*, Manchester & New York: St. Jerome. (2nd edition 2000).

Hassan, I. (1983). Desire and dissent in the postmodern age. *Kenyon review,* 5.1-18.

Hebdige, D. (1986). Postmodernism and 'The Other Side'. *Journal of Communication Enquiry* 10/2, 88-100.

Heidegger, M. (2008). *Being and time*. New York: HarperPerennial/Modern Thought.

Hermans, T. (1997) Translation as institution: translation as intercultural communication: Selected papers from the EST congress Prague 1995. M. Snell Hornby, M. Jettmarova, K. Kaindl (yay.haz.) Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. 3-20

Humboldt, W. (1988). *On language: The diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind*. (çev. Peter Heath). Cambridge: Cambridge University Press

Iser, W. (1995). On translatability: variables of interpretation. *The European English Messenger* IV (1), 30-38.

Jameson, F. (1994). *Postmodernizm*. Çev. Nuri Plümer, İstanbul: YKY.

Kilito, A., & Hassan, W. (2008). *Thou Shalt Not Speak My Language*. Syracuse, New York: Syracuse University Press. doi:10.2307/j.ctt1pk86bj

Kızıler E. F. (2008). Postmodernist bir yaklaşımla yabancı dil öğretiminde yazının yeri. *Akademik İncelemeler Dergisi* (AID).*3*(2).27-42.

Kızıler, F. (2019). Patrick Süskind'in "amnesie in litteris" adlı metninin postmodern yazın bağlamında analizi. *International Journal of Economics, Politics, Humanities & Social Sciences. 2.(4).* e-ISSN: 2636-8137

Kızıler, F. (2006). *Moderniteden postmoderniteye kavramsal bir yolculuk. Patrick Süskind'in parfüm adlı romanında postmodernist açılımlar*. Erzurum: Salkımsöğüt Yay., 2006.

Küçükalp, K. (2017). *Nietzsche ve postmodernizm*. İstanbul: Kibele Yayınları

Koskinen, K. (1994/2002). (Mis)Translating the untranslatable: The impact of deconstruction and post-structuralism on translation theory. *Meta*. 39 (3). https://doi.org/10.7202/003344

Kristeva, J (1980). *Desire in language: A semiotic approach to language and art*. (trans. Thomas Gora, Alice Jardine and Leon S. Roudiez). ed. Leon S. Roudiez. New York: Columbia University Press

Lefevere, A. (1977). *Translating literature: the German Tradition from Luther to Rosenzweig* (Approaches to Translation 4). Assen/Amsterdam: Van Gorcum

Long, L. (2005). *Translation and religion: Holy untranslatable?* Multilingual Matters Limited. Toronto

Quine, W. V. O. (1960). *Word and object*. Cambridge, MA: MIT Press

Large, D. (2019). *Untranslatability:Interdisciplinary perspectives*. New York: Routledge

Lyotard, J.-F. (1979/1989). *The postmodern conditions: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press

Moran, D. (2008). *Introduction to phenomenology*. London: Routledge.

Mundt, K. (2019) Against the "Un-" in Untranslatability Against the "Un-" in Untranslatability: On the Obsession with Problems, Negativity and Uncertainty. Large, D., Akashi, M., Józwikowska, W., ve Rose, E. (Yay. haz.) *Untranslatability: Interdisciplinary perspectives*. London: Routledge.

Munslow, A. (1998). *Deconstructing history*. London: Routledge.

Nietzsche, F. (1873) On truth and lie in an extra-moral sense. (çev.) A. K. M. Adam. Edition 1.0, April 2019.Titling set in Hesse Antiqua Text in Scala 12/ 16. Oxford: Quadriga

Ogden, C. K., R., I. A., Malinowski, B., & Crookshank, F. G. (1946/2002). *The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. London: K. Paul, Trench, Trubner & Co.

Ortega y Gasset, José. (1937/2000). The misery and splendor of translation. (Çev.Elizabeth Gamble Miller) *The translation Studies Reader*, (Yay.haz.) Lawrence Venuti, 49–63. London: Routledge.

Nietzsche, F. (2002). *Güç istenci*. (Çev.: Sedat Umran), Birey Yayıncılık, İstanbul

Parla, J. (2000). *Don Kişot'tan bugüne roman*. İstanbul: İletişim Yay.

Pym, A. & Turk, H. (1998/2001). Translatability. M. Baker (Yay. haz.) *Routledge encyclopedia of translation studies*, 273-277. New York /London: Routledge

Quine, W. V. O. (1969). *Ontological relativity and other essays*. New York: Columbia University Press

Quine, W. V. O. (1960). *Word and object*. The Massachusetts Institute of Technology. Stanford/California

Robinson, D. (1991). *Western translation theory: from Herodotus to Nietzsche*. London:Routledge

Roman, J. (1959) On Linguistic Aspects of Translation. In: Venuti, L., Ed., *The Translation Studies Reader*, Routledge:London,113-118. http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674731615.c18 . Erişim tarihi. 30.07.2021: https://www.academia.edu/26570349/Jakobson_Roman_1959_On_Linguistic_Aspects_of_Translation

Rorty, R. (1982). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press

Rorty, R. (1983). Postmodernist bourgeois liberalism. *The Journal of Philosophy*, 583-589.

Sacks, J. (2011). Untranslatability, or mourning translation. 126, 5. *Comparative Literature Issue*. 1083-1122. The Johns Hopkins University Press Stable

Sarup, M. (1997). *Post-yapısalcılık ve postmodernizm*. Çev. B. Güçlü. Ankara: Ark Yay.

Saussüre, F. de ([1916] 1959) *Course in general linguistics* Bally C., Sechehaye, A., (çev. Baskin, W). New York :Philosophical Library

Saussure, F. de ([1916] 1983): *Course in general linguistics* (çev. Harris, R.). London: Duckworth

Savory, T. H. (1957). *The art of translation*. London : Jonathan Cape. SBN 224 61309

Schulte, R., Biguenet, J. (1992). *Theories of translation: an anthology of essays from Dryden to Derrida*. Chicago: University of Chicago Press

Sim, S. (1999). *The icon critical dictionary of postmodern thought (Icon Critical Dictionary)*. Routledge.

Skeggs, B.(1991). Postmodernism: What Is All the Fuss about?. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 12, 2. 255-267. Taylor & Francis, Ltd

Smart, B. (1993). *Postmodernity: Key ideas*. Taylor & Francis Group, *ProQuest Ebook Central*, https://ebookcentral.proquest.com/lib/gsutr/detail.action?docID=1111522.

Spivak, G. C.. (2000). Translation as culture. *Parallax* 6 (1):13–24.

Stefanink, B., Bălăcescu, I. (2017). The hermeneutical approach in Translation Studies. 37(3), 21-52. http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2017v37n3p21

Timur, K. (1999). Kural tanımayan bir ideoloji: postmodernism. Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi [Journal of Academic Literature], Gelenek ve Postmodernizm Özel Sayısı. 3. 1- 9. https://iwp.uiowa.edu/91st/vol4-num1/translating-culture-vscultural-translation

Tural, S. (2018), *Modern Türk edebiyatının 200'ü*. Otto Yayınları, Ankara

Tyulenev, S. (2010). *Is translation an autopoietic system? MonTI* 2.345-371. University of Cambridge. DOI: 10.6035/MonTI.2010.2.15.

Venuti, L. (1998). *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*, London &New York: Routledge

Venuti, L. (1995). *The translator ' s invisibility: A history of translation*. London: Routledge

Venuti, L. (2000). *The translation studies reader*. London: Routledge

Welsch, W. (2002). *Unsere Postmoderne Moderne.* Berlin: Akademie Verlag

Wilde, A. (1976). Barthelme unfair to Kierkegaard: Some thoughts on modern and postmodern irony. *Boundary* 2, 5, No. 1 (Autumn, 1976), 45-70. Duke University Press

Wilss, W. (1982). *The science of translation: Problems and methods*. Tübingen: G. Narr

Wittgenstein, L. (2002). *Tractatus logico-philosophicus* [1921]. Pears D. F., McGuinness. London/New York

Wittgenstein, L. (1986). *Philosophical Investigations*. (Çev.:. by G.E.M). Anscombe, Oxford: Basil Blackwell Ltd

Wittgenstein, L. (2009). Philosophical Investigations [1953]. (çev. Anscombe) G.E.M., Hacker, P. M.

Yazıcı, M. (2005). *Çeviribilim temel kavram ve kuramları*. İstanbul: Multilingual. ISBN975-6542-50-x

Zhelvis, V.I., Markovina, I.Y. (197771979). The experience of systematization of English-Russian lacunae. *The*

Research on Problems of the Speech Communication.136-146. Moscow: Nauka publishers

80- Bir uzmanlık alanı olarak tıp çevirisi dersinin çeviri eğitimindeki yeri

G. Duygu TÜMER[1]

Aslı Selcen ASLAN[2]

APA: Tümer, G. D.; Aslan, A. S. (2021). Bir uzmanlık alanı olarak tıp çevirisi dersinin çeviri eğitimindeki yeri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1301-1313. DOI: 10.29000/rumelide.1032601.

Öz

Çeviri sosyal bir iletişim aracı olduğundan toplumsal normlarla yakından ilişkilidir. Normlar toplumsal dinamiklere koşut değişir ve gelişir. Çeviri süreci de içinde yer aldığı mekanizmanın gerekliliklerine göre şekillenir. Temel amacı çeviri edinci kazandırmak olan çeviri eğitiminin kapsamı da toplumsal ve mesleki normlar doğrultusunda belirlenir. Eğitim sürecinde, akademik temelde yürütülen uygulama çalışmalarıyla öğrenciye çeviri olgusunu kuşatan normlara ilişkin farkındalık kazandırılmaya çalışılır. Bu bağlamda, çeviri eğitiminde uygulama dersleri çeviri gerçeklerinin ve sektör dinamiklerinin saydamlaştığı bir ortam sunmaktadır. Müfredatlarda yer alan her bir uzmanlık alanı çevirisi dersi ilgili alana özgü koşulları tanıma ve çeviriye ilişkin yöntem bilgisi ışığında çeviri süreçlerini yönetebilme becerilerine katkı sağlar. Çeviride uzmanlık alanı derslerinden biri olan tıp çevirisi, alanın sunduğu metin türü çeşitliliği sayesinde öğrenciye bilgisini gerçek çeviri işi ortamında sınama fırsatı sunar. Bu çalışmanın amacı, çeviriyi kuşatan normları "mesleki normlar" ve "beklenti normları" başlıkları altında inceleyen Andrew Chesterman'ın görüşlerinden yola çıkarak tıp çevirisi dersinin çeviri edincine katkısını değerlendirmektir. Bu doğrultuda, Türkiye'de lisans düzeyinde çeviri eğitimi veren bölümlerin müfredatları incelenerek tıp çevirisi dersinin çeviri eğitimindeki yeri belirlenmiş ve dersin kendine özgü farklılıkları ele alınmıştır. Daha sonra, tıp çevirisi dersinin çeviri edincine katkısı irdelenerek derslerdeki uygulama çalışmalarının planlanmasına yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Bu kapsamda, Christiane Nord'un çeviri amaçlı metin çözümlemesi modelinden yola çıkılarak örnek bir tıp çevirisi süreci ele alınmıştır. Bu yolla, tıp çevirisi dersinin çeviri edinci kazanımındaki işlevsel rolü somutlaştırılmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çeviri normları, çeviri eğitimi, çeviride uzmanlık alanları, tıp çevirisi, çeviri edinci

Medical translation course as a special topic in translator training

Abstract

Translation, as a utilizer and a tool for communication, is closely related to the norms, and norms change and evolve, following social dynamics. The translation process is transmuted in along with the necessities of the ensuing machinery of the day. Norms also frame translator training whose primary purpose is to equip students with translation competence. In the educational process, we try to develop awareness about the norms surrounding translation phenomenon through the practices designed on academic basis. In this context, applied courses in translator training provide an

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Manisa, Türkiye), duygu.tumer@cbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7865-2349 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.09.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032601]

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Manisa, Türkiye), asli.aslan@cbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6065-4960

environment where translation actuality and industry dynamics become transparent. Each specialized translation course in the curriculum contributes to understanding the conditions specific to the relevant field and managing translation processes considering translation methodology. Medical translation, which is one of the specialization courses in translation, offers students the opportunity to test their knowledge in an authentic translation market environment, thanks to the variety of text types the field offers. This study aims to evaluate the contribution of the medical translation course to translation competence, based on the views of Andrew Chesterman, who examined the norms surrounding translation under the headings of "professional norms" and "expectation norms". In this direction, we examined the departments' curricula that provide translator training at the undergraduate level in Turkey. We determined the place of the medical translation course in translator training and discussed the specific differences among variations. Afterwards, we tried to spot the contribution of the medical translation course to translation competence. We also examined and evaluated possible ways to plan the application in the course. In this context, an exemplary medical translation practice is presented based on Christiane Nord's translational text analysis model. With this practice, we tried to substantiate the functional role of the medical translation course in gaining translation competence.

Keywords: Translation norms, translator training, special topics in translation, medical translation, translation competence

Giriş

Toplum birbiriyle etkileşim halinde olan bir sistemler bütünüdür. "Toplumsal sistemlerin çoğu -okullar, kiliseler, aileler, ticari kuruluşlar- toplumun alt sistemleridir. Bu alt sistemler toplumsal sistemlerin içinde kendi kendine en çok yeten (ve çevresi üzerinde en çok kontrole sahip olan) bir sistem tarafından kapsanarak onunla ilişkiye girerler ki, bu da toplumdur" (Poloma, 2010: 160). Dolayısıyla, toplumsal değişimler bu bütünü oluşturan bileşenlerin tümünü etkiler.

Toplumsal sistemler yönlendirici ve düzenleyici normlar sayesinde belirli bir düzen içinde işler. Çeviri, toplumsal ihtiyaçların doğurduğu kültürel ve iletişimsel bir olgudur. Dolayısıyla, toplumsal ilişkileri düzenleyen normlar, çeviri sürecinin de belirleyicisi konumundadır. Çeviri normları sosyal etkileşim içinde değerlendirilmelidir ve doğal olarak değişime açıktır (krş. Pym, 1999: 106). Çeviri, farklı alanlarda bir iletişim aracı olduğundan bu normlar ilgili alanların güncel gereksinimleri doğrultusunda şekillenir. Çeviriyi normlar çerçevesinde değerlendiren Andrew Chesterman, çeviri normlarını mesleki ve etik boyutuyla tartışmakta ve çeviriyi yönlendiren normları (a) çeviri sürecine ilişkin "mesleki normlar" ve (b) erek kitle beklentileri doğrultusunda çeviri ürününü ele alan "beklenti normları" olmak üzere iki grupta değerlendirmektedir. Mesleki normlar, "uzman çevirmen" (competent professional translator) davranışlarını belirleyen çeviri sürecine ilişkin alan ve yöntem bilgisini içerir. Öte yandan, beklenti normları erek kitlenin "kalite beklentisini karşılayan erek metinle" (translated texts representing a model of the desired quality) ilgilidir (1993: 8-10).

Bu normlar akademik çeviri eğitiminin çeviri edinci kazandırma amacı çerçevesinde ele alınabilir. Çeviri eğitimi, kuramsal temelde mesleki bilgi ve beceri kazandırmayı hedefler. Genel algının aksine, salt bir uygulama eğitimi değildir. Aynı zamanda, gözlemin, sorgulamanın, neden-sonuç ilişkisi kurmanın ve bunların ışığında üretmenin yolunu açan bilimsel bakışı sunar. Söz konusu bilimsel bakış öğrenciye yalnızca çevirmen olarak değil, mesleki anlamda üstlenebileceği farklı rollerde de katkı sağlar. Bu bakış açısı çeviri eğitiminde uygulama derslerinde somutlaşır. Öğrenci, çeviri uygulamaları aracılığıyla çeviri

olgusunu kendi bütünlüğü içinde gözlemler, sorgular, betimler ve üretir. Bu sayede, çeviribilimsel kavramların işleyişte nasıl karşılık bulduğunu da görür.

Çeviri eğitimi müfredatı öğrenciye yukarıda sözü edilen 'çeviri edincini' kazandırmak üzere kurgulanmalıdır. Okuma edinci, metin çözümleme ve oluşturma edinci, metin türü edinci, kültür edinci ve araştırma edinci gibi birçok alanda kazanılan edinçleri kapsayan bir üst edinç (Eruz, 2008: 53) olarak tanımlanan 'çeviri edinci', akademik çeviri eğitimiyle hedeflenen beceriler bütünü ya da bir üst bakış olarak açıklanabilir. Bu üst bakış, yukarıda sözü edilen ve çeviri eğitiminin sunması gereken bilimsel bakıştır. Çeviri dünyasının kapısını bu üst bakışla aralayan öğrenci, beraberinde gelen yöntem bilgisiyle çeviri süreçlerini yönetebilecektir.

Çeviri edinci, çeviribilim araştırmalarında sıklıkla tartışılan bir konu olmuştur (Pym 2003, Ammann 2008, Eruz 2008, Kussmaul 2011, Baydan 2013, Eser 2015, Durukan, Çelikay 2018). Çeviri edinci kazandırma, birbirini tamamlayan ve geliştiren becerileri öğretme sürecidir. Bu doğrultuda, dersler birbirinin altyapısını oluşturacak ve birbirini besleyecek şekilde planlanır. Çeviri uygulamalarına başlamadan önce verilen Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi (ÇAMÇ) dersi, metin türü ve metin alt türlerine ilişkin bilgilendirmenin yanında, farklı metin geleneklerini kültürel bağlamlarda değerlendirebilme yetisini geliştirmeye yönelik uygulamaları içerir. İşlevsel bir erek metin oluşturabilmek için gereken adımlar sorgulanarak çeviri süreçlerinde ihtiyaç duyulacak yöntem bilgisini kazanmaya yönelik ilk adımlar atılır. Bu süreç aynı zamanda, çeviri edimine ilişkin mevcut, kulaktan dolma, çoğu zaman eksik hatta yanlış bilgi ve kabullerini yıkarak öğrencilerin çevriyi dilin yanı sıra kültürel ve iletişimsel düzlemlerde değerlendirmesini sağlama sürecidir.[3] Yine bu amaçla, birinci sınıfta yer alan dil ve kültür odaklı derslerde bu kavramların çeviriyle yakın ilişkisi ele alınır. Sonraki dönemlerde alınan Çeviriye Giriş ve Uzmanlık Alanı Çevirisi dersleri, öğrencilerin yöntem bilgisini kullanmalarına, geliştirmelerine ve içselleştirmelerine olanak sağlayan uygulamaları içerir. Tıp çevirisi de bu derslerden biridir.[4]

Çeviri edinci bağlamında tıp çevirisi dersi

Farklı metin türleri, alt türleri ve gelenekleri ve bunların kültürel bağlamlarına ilişkin farkındalık kazanmaya başlayan öğrenci, metin türü geleneklerinin hukuk, ekonomi, diplomasi, tıp, teknik çeviri, kozmetik gibi uzmanlık alanlarına göre farklılaştığı gerçeğiyle karşılaşır. Program kapsamında bulunan farklı alanlara ait her uzmanlık alanı çevirisi dersi, ilgili alanın metin kültürünü ve geleneklerini daha yakından görebilme olanağı sunar. Bu durum işlevsel çevirinin önünü açar. Sözü edilen derslerden biri olan Tıp Çevirisi dersinde öğrenciler, bu alandaki alt türleri ve bu türlere özgü metin gelenekleriyle tanışır. Tıp alanındaki metinler kullanmalık metinlerdir. Ancak bu ayrım, alandaki metin türü çeşitliliğinin anlaşılması ve çözümlenmesi için fazla genel olduğundan, metin alt türlerine ait örnekler üzerinden uygulamalar gerçekleştirilir. Örneğin, çevirisi yapılan metin bir hasta kullanma kılavuzu, reçete, epikriz raporu, otopsi raporu, hasta onam formu ya da akademik bir makale olabilir.[5]

Türkiye'de İngilizce-Türkçe dil çiftinde eğitim veren lisans düzeyinde 51 bölüm bulunmaktadır.[6] Tıp çevirisi dersleri 37 bölümün müfredatında 'tıp çevirisi, ileri tıp çevirisi, tıp metinleri çevirisi, tıp çevirisi

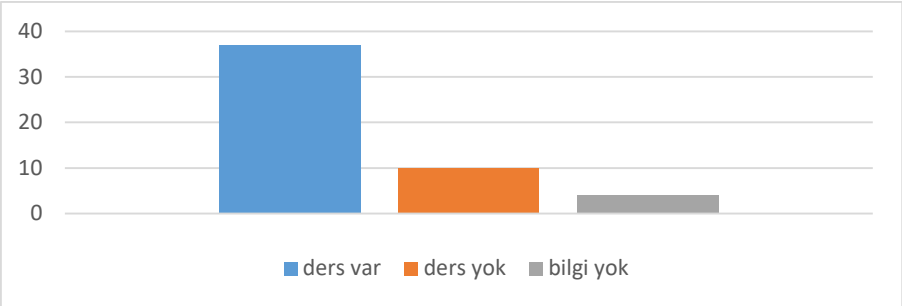
3 Tutku Öncü, Akademik Çeviri Eğitimi Bağlamında Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi Dersi başlıklı yüksek lisans tezinde çeviri eğitiminde ÇAMÇ dersine ilişkin kapsamlı bir araştırma sunmaktadır.

4 Bu çalışma, Manisa Celal Bayar Üniversitesi İngilizce Mütercim ve Tercümanlık bölümü eğitim planı ve ders içeriklerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Müfredat kurguları ve ders içerikleri farklı üniversite bölümlerinde değişiklik gösterebilir.

5 Esra Çetintaş Sönmez'in Tıp Metinlerinin Çevirisine İlişkin Yaklaşımlar ve Beklentiler: Bir Olgu Çalışması başlıklı yüksek lisans tezi, konuyla ilgili kapsamlı bir araştırma sunmaktadır.

6 YÖK Atlas 2021

I ve II' gibi adlarla görülmektedir. 28 bölüm tıp alanında yalnızca bir ders sunmaktadır. 9 bölüm tıp alanında birden fazla ders sunarak öğrenciye seçtiği alandaki bilgi ve uygulama becerisini derinleştirme olanağı sunmaktadır. Tıp çevirisi, 10 bölümde ayrı bir uzmanlık alanı dersi olarak yer almamaktadır. Ancak bu bölümlerin müfredatlarında genel çeviri, uzmanlık alanları, özel alan çevirisi, ihtisas alanları, mesleki çeviri ve toplum çevirmenliği gibi ders içeriklerinde tıp çevirisi uygulamaları yapıldığı belirtilmiştir.



Tablo 1: Müfredatlarda Tıp Çevirisi Dersi Dağılımı

Görüldüğü üzere tıp çevirisi müfredatların çoğunda uzmanlık alanı olarak yer almaktadır. Çevirinin kullanım alanlarının çeşitliliği göz önüne alındığında, tümünün ayrı birer uzmanlık alanı dersi olarak müfredatta bulunması ve düzenli olarak açılması[7], bölümlerin akademik planlamalarındaki kısıtlılıkları nedeniyle mümkün görünmemektedir. Bu kısıtlılıklar içinde ekonomi, hukuk, medya, edebiyat ve tıp gibi belli uzmanlık alanları öncelikli olarak tercih edilmektedir. Söz konusu alanların toplumu oluşturan temel sistemler olduğu düşünüldüğünde, bu sistemlerdeki sözlü ve yazılı iletişim ihtiyacı ön plana çıkmaktadır.[8] Çeviri eğitiminde bu uzmanlık alanlarında çeviri yapmadan önce, öğrencilerin alana ait temel kavram ve ilkelerle tanıştırılması çeviri uygulamalarını beslemesi açısından önemlidir. Örneğin, hukuk çevirisi dersinden önce hukuk kavramının ne olduğu, kültürlere göre nasıl şekillendiği ve hukuk sistemlerinin nasıl işlediği konularında öğrencinin ön bilgiye sahip olması, çeviri süreçlerini saydamlaştırabilmesinde faydalı olacaktır. Elbette böyle bir giriş dersi, hukukla ilişkili tüm durumların ve tanımların bilgisini sunmayacaktır. Ancak, öğrencinin alanın temel özelliklerine dair kazandığı farkındalık, her durumda yol gösterici olacaktır. Sözü edilen altyapı dersleri zaman zaman bölümler ve fakülteler arası iş birlikleri ile yürütülmektedir. Burada önemli olan, iş birliğinin çeviri eğitimine katkı sağlayacak nitelikte ve sürdürülebilir olmasıdır (Krş. Ertan,2013: 245,258).

Bu noktada tıp alanı diğer alanlardan farklıdır. Bu farklılığın en önemli nedeni tıp alanındaki temel bilgi yoğunluğudur. Parçadan bütüne giden tıp eğitiminde çok sayıda alt dal bulunur. Bu nedenle, tıp eğitimi gerek eğitim süresi gerekse eğitim içeriği açısından diğer lisans programlarından ayrışmaktadır. Eğitim içeriğinde temel tıp bilgisi farklı ders paketleriyle ilk birkaç yıla yayılmaktadır. Örneğin, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi eğitim çatısı altında tıbbi bilimlere giriş adıyla birinci sınıfta tıbbi biyoloji, biyofizik, genel biyokimya, genel mikrobiyoloji, genel fizyoloji dersleri bulunmaktadır.[9] Yine Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi programında eğitimin ilk üç yılında temel tıp derslerine yer vermektedir.[10] Bu nedenle, çeviri eğitiminde diğer uzmanlık alanlarında olduğu gibi temel oluşturacak bir giriş dersi

7 Bazı müfredatlarda çok sayıda uzmanlık alanı seçmeli ders olarak sunulmaktadır. Ancak, alan uzmanı akademik personel eksiği nedeniyle her dersin düzenli olarak açılması gerçekçi görünmemektedir.

8 Sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler farklı alanlarda çeviri ihtiyacını doğurabilir ya da var olan ihtiyacı arttırabilir. Son dönemlerde kozmetik çevirisi, spor çevirmenliği, oyun yerelleştirmesi, görsel-işitsel çeviri bunlara örnek olarak verilebilir. Ancak bu durum, yukarıda temel alanlar olarak verilen uzmanlık alanlarının çeviri eğitimindeki öncelikli konumunu değiştirmemektedir.

9 İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Mezuniyet Öncesi Eğitim Çatısı, 2021.

10 Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Derece Programları, 2021.

verilememektedir. Bazı temel tıp bilimlerine ilişkin 'genel bilgi' tıp çevirisi dersine dahil edilebilir. Ancak bu durum, öğrencinin temel alan bilgisini edindiği yanılgısını yaratmamalı, tıp öğrencisinin temel derslerini 3-4 yılda tamamlayabildiği hatırlanmalıdır. Bununla birlikte, çevirmenden, tıp uzmanı düzeyinde aktif alan bilgisine sahip olmasını beklemek gerçekçi olmayacaktır. Çevirmenin böyle bir zorunluluğu da yoktur. Çevirmen için önemli olan gerekli bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesidir. Bu yönüyle, bilgi edinme ve uygulamanın eşsüremli ilerlediği tıp çevirisi dersi, öğrencinin çeviri edincini birçok yönden besler. Doğru planlanmış uygulamalar özellikle dil edinci, metin edinci ve araştırma edincinin gelişmesine katkı sağlar.

Tıp metinleri teknik yazım ve terimler içeren metinlerdir. Bu özel dil, işlevsellik açısından kullanılan ortama ve kullanıcısına göre değişkenlik gösterir. Alan uzmanlarının profesyonel ortamlarda kullandığı dil, hasta-doktor iletişiminde kullandıkları dilden farklı olabilir. Dolayısıyla, çeviri öncesi süreçte, çeviri amaçlı çözümlenmesi yapılırken önce kaynak metnin dil düzleminin saptanması gerekir. Kaynak ve erek metinler arasındaki işlev, metin gelenekleri ve kullanıcı farklılıkları erek metinde kullanılacak dili belirler. Bu durum, kimi zaman dillerarası, kimi zaman da hem dillerarası hem de diliçi çevirinin yapıldığı anlamına gelmektedir. Öğrenci, çeviri uygulamalarını yürütürken, kaynak ve erek dilin farklı bağlamlarda nasıl değişkenlik gösterdiğini görür. Bu uzmanlık dilinin dinamiklerini çözümler. Bu bağlamda, her bir çeviri uygulaması sonunda, daha sonraki çalışmalarda karşılaşabileceği sorunlar ve çözümler için öngörü oluşturur. Öte yandan, bu deneyim öğrencinin farklı uzmanlık alanlarında yapacağı çevirilerde de yol gösterici olacaktır.

Tıp alanında çok sayıda metin alt türü bulunmaktadır. Bu çeşitlilik ve metinlerin farklı kullanım alanları öğrencinin metin duyarlılığını pekiştirecek uygulamalar için zengin malzeme sunar. Öğrenci, uygulamalarda kaynak ve erek kültürde kimi zaman farklılaşan kimi zaman benzeşen metin alt türü geleneklerini gözlemler ve karşılaştırır. Metnin biçimsel ve dilsel özelliklerini ayırt eder ve bunları metin dışı bağlamda değerlendirebilme fırsatı bulur. Bu süreçte, metinle ilişkili alan kültürünü tanırken bu alandaki konu, kavram ve terim bilgisi de gelişmeye başlar.

Bu noktada kilit kavram araştırma becerisidir. "Çevirmen ayrı ayrı kültürlerde doğru yolu bulabilen, ya da doğru yolu bulabilmek için işlevsel kararlar alan ve işlevsel yanıtlar alabileceği kimselere doğru sorular sormasını bilen ve bu alanda mümkün olduğunca nesnel davranan kişidir" (Eruz, 2008: 72). Çevirmen 'her şeyi bilen' değil ama sürekli araştıran, ihtiyacı olan her türlü güvenilir bilgiye nereden, nasıl ulaşacağını bilen kişi olmak durumundadır. Dolayısıyla, araştırma becerisi, çeviri edincinin önemli bir parçasıdır. Ayşe Nihal Akbulut, 'Çeviri Eğitiminde Öğrenciye Çeviri Edinci Kazandırma' başlıklı yazısında çeviri eğitiminde öğrencinin okuma alışkanlığı, bilgi birikimi, araştırma ilgisi eksikliklerini gidermeye yönelik uygulamalara yer verilmesinin gerekliliğini belirtmektedir (1995: 13-14). Aynı gereklilik bugünün öğrenci profili açısından güncelliğini korumaktadır. Dahası, teknolojik gelişmeler sayesinde bilgiye daha hızlı ve kolay ulaşılabilmesi, çeviri süreçlerinde nitelikli araştırmanın önemini artırmıştır. Doğru bilgiye en kısa sürede erişen ve bu bilgiyi işlevsel şekilde kullanabilen çevirmen bir taraftan konu ve alan bilgisini desteklerken, bu anlamda mevcut sektör işleyişinin gerektirdiği becerileri de geliştirebilmektedir. Bu nedenle araştırma edinci, çeviri edincinin en kapsayıcı bileşenlerinden biri haline gelmiştir. Esra Birkan Baydan'ın ifadesiyle "çevirmen dil, kültür, metin ve herhangi bir uzmanlık alanındaki eksikliklerini ancak araştırma becerisiyle kapatabilir" (2013: 109).

Bu çerçevede, yukarıda açıklanan ve tıp alanını diğer uzmanlık alanlarından farklılaştıran bilgi yoğunluğu, çeviri sürecinde nitelikli araştırmayı ön plana çıkarır. Teknik dil kullanımını içeren tıp çevirisinde çevirmenin mevcut konu ve terminoloji bilgisi, her konu ve metin için yeterli olmayacaktır.

Bu durumda, koşut metin okumaları, konu ve terim araştırmaları ile çevirmen çeviri süreci içinde alan bilgi açığını kapatır. Öğrenci, tıp çevirisi dersinde nitelikli araştırmaya yönlendirilerek, ihtiyacı olan alan ve terim bilgisine nasıl ulaşacağını, edindiği bilgiyi çeviride etkin şekilde nasıl kullanacağını uygulamalar yoluyla deneyimler.

Tıp çevirisi derslerinin yukarıda tartışılan çerçevede çeviri edincini besleyebilmesi için öncelikle zengin metin çeşitliliği içinden doğru malzemeler seçilmesi önemlidir. Uygulama metinleri:

- güncel,
- çeviri amaçlı çözümleme açısından tartışma ve araştırma malzemesi sunabilecek içerikte,
- öğrencinin düzeyi ve dersin amacına uygun olmalıdır.

Seçilen metinlerin güncel çeviri piyasasında iş hacmini oluşturan metinler ile uyumlu olması, piyasa gerçeklerinin takibi ve sınıf uygulamalarının işlevselliği açısından önemlidir. Gerçek çeviri durumlarına benzer uygulamalarla, öğrenci tıp alanındaki çeviri ihtiyacının ağırlıklı olarak hangi metin alt türlerinde ortaya çıktığı, bu metinlerin özellikleri ve çeviri süreci gereksinimleri konularında bilgisini taze tutabilmelidir. Bunun yanı sıra seçilen metin, 'dil, metin türü-biçem ilişkisi, erek kitle ve çeviri ortamı' sorgulamalarında öğrenciye malzeme sunabilecek ve onu araştırmaya yönlendirecek nitelikte olmalıdır. Bu sayede, öğrenci ÇAMÇ dersinde edindiği bilgiyi bir anlamda sınama ve metin duyarlılığını pekiştirme fırsatı bulacaktır.

Öğrencinin düzeyi ve dersin amacı da metin seçiminde belirleyicidir. Örneğin, tıp çevirisi bir müfredatta I ve II olarak iki dönemde yer alıyorsa, birinci derste tıp terimlerine ve diline ilişkin genel bilgi verilerek düşük teknik dil içeren metinlerle çalışılabilir. İkinci derste ise orta ve yüksek teknik dil içeren metin alt türleri seçilebilir.

Öte yandan, dersler gerçek çeviri ortamının bir benzetimi şeklinde planlanmalıdır. Gerçek bir çeviri ortamında olmayan öğrenci, işi talep edeni, kaynak ve erek metinlerin kullanım amaçlarını ve alıcılarını ya da çeviriye özel koşulların olup olmadığını bilemeyecektir. Bu nedenle, uygulamanın ilk adımında çeviri ihtiyacını ve gerekliliklerini tanımlayan bir iş tanımı/bağlam notu (translation brief) verilmesi son derece önemlidir. Bağlam notu, erek metnin işlevini yerine getireceği koşulları tanımlar (Nord, 2008: 46-47). Öğrenci bu doğrultuda işlevsel kararlar alabilir, süreci nasıl yöneteceğini planlayabilir.

Uygulama sonunda geribildirim verilmesi, hedeflenen kazanımların ne derece gerçekleştiğinin görülmesi açısından önemlidir. Öğrenciden istenen çeviri değerlendirmesi, öğrencinin metne yaklaşımı ve bağlam notu doğrultusunda çeviri sürecini nasıl yönettiği hakkında fikir verir. Karşılaştığı sorunlara bulduğu çözümleri, belirsiz ya da eksik bıraktığı noktaları, varsa yanlışları tartışma ortamı yaratır. Bu çerçevede planlanan çalışmalar, öğrencinin çeviriyi kendi gerçekleri ve bütünlüğü içinde algılayabilmesi, bu algıyı pekiştirmesi ve içselleştirmesine katkı sağlar.

Tıp çeviri dersinde bir çeviri süreci incelemesi

Tıp alanı içerdiği bilgi yoğunluğu, özel dil kullanımı, metin alt türü ve kullanım alanlarının çeşitliliği ile çeviri edincini besleyen uygulamalar için zengin bir kaynak sunmaktadır. Öğrenci tıp çevirisi dersinde metin ve dil duyarlılığını pekiştirilebilir. Farklı çeviri kurguları ile her bir çeviri eylemini kendi iç bağlam ve dış bağlamı içinde değerlendirebilme becerisini geliştirebilir. Çeviri edincine yönelik bu kazanımların

gerçekleşebilmesi için uygun ders materyallerinin seçilmesi ve uygulamaların çeviri gerçekleriyle bağlantılı kurgulanması gerekmektedir.

Öğrenci kaynak metinle karşılaştığı anda zihninde çeviri sürecini kurgulamaya yönelik bir sorgulama başlatmalıdır. Çeviri amaçlı metin çözümlemesi dersinde deneyimlediği iç bağlam ve dış bağlam çözümlemesi aşamaları bu sorgulamayı oluşturur. Christiane Nord'un çeviri amaçlı çözümleme modelinde metin içi ve metin dışı öğeleri saptamaya yönelik belirlediği sorular çözümleme sürecinin temelidir (2005: 41-42). Metin içi öğelere yönelik sorgulama kapsamında konu, içerik, biçim ve biçem özellikleri gibi unsurlar incelenirken metin dışı öğelere yönelik sorgulamada ise metnin göndericisi, amaç, erek kitle, ortam, yer ve zaman, iletişim ihtiyacı gibi unsurlar ele alınır.

Elbette her çeviri uygulamasında bu soruların tümüne yanıt aramaya çalışmak, çevirmen açısından gerçekçi ve işlevsel olmayacaktır. Her metin alt türünün öne çıkan ve çeviri sürecinde yönlendirici olabilecek farklı özellikleri bulunur. Diğer uzmanlık alanı çevirisi derslerinde olduğu gibi tıp çevirisi dersinde de öğrencinin metnin farklılıklarını ve gerekliliklerini fark ederek çeviri kararları alması amaçlanır. Çevirmenin sektör koşullarında bir çeviri işini önce çözümleme sonra çeviriye başlama şeklinde planlaması gerçekçi değildir. Gerçek ortamda bu aşamaların eş zamanlı ilerlediği görülür. Çeviri öğrencisi yöntem bilgisini içselleştirerek çeviri süreçlerini yönetme becerisini deneyim kazandıkça geliştirebilecektir. Ders kapsamında gerçek çeviri durumlarının benzetimi olan her bir çalışma istenilen çevirmen davranışının oluşturulmasına, diğer bir deyişle çeviri edinci kazanmasına katkı sağlayacaktır.

Bu bölümde, öğrencinin dil ve metin duyarlılığını pekiştirmeye, aynı zamanda araştırma edincini geliştirmeye yönelik örnek bir tıp çevirisi süreci ele alınmıştır.

Kaynak metin:[11]

SUNNYLAKE UNIVERSITY HOSPITAL	
Patient demographics	
Patient name	Anthony Stark
Date of birth	17th May 1968
Patient address	21 Belview Gardens, LONDON, E21 5HU
NHS number	4567890123
Safety alerts:	
Risks to self	Jehovah's Witness - NO blood products - advance decision documentation completed
GP practice	
GP practice details	Dr S Singh; Manor Farm Road Practice, Manor Farm Road, LONDON, E21 7RZ
Social context	Smoker
Admission details	
Reason for admission	Recently diagnosed RCC following presentation with haematuria

[11] Bu bölümde kullanılan kaynak metin Royal College of Physcians sitesinden alınmıştır. Erişim tarihi: 01.09.2021https://www.rcplondon.ac.uk/guidelines-policy/improving-discharge-summaries-learning-resource-materials

Date/time of admission	2nd January 2018; 07:29.						
Admission method	Elective						
Relevant past medical, surgical and mental health history	IHD; Hypertension; Aortic Stenosis; COPD; Lumbar disc prolapse with sciatica; Personality Disorder						
Diagnoses							
Primary diagnosis	Renal Cell Carcinoma (left kidney)						
Secondary diagnoses	DVT						
Clinical summary							
Clinical summary	Admitted to HDU due to PMH; surgery was uneventful. Complained of swollen left leg 2 days after surgery and doppler revealed a Left femoral DVT.						
Procedures	Laparoscopic left nephrectomy: 2nd January 2018.						
Investigation results	eGFR 40 11th January 2018; Doppler US Right leg: common femoral, femoral, popliteal, proximal medial saphenous, and deep femoral veins are patent and free of thrombus. Deep vein thrombus is identified in the left distal superficial femoral vein.						
Discharge details and Plan							
Date/time of discharge	12th January 2018; 14:00.						
Discharge destination	Home						
Plan and requested actions:	Needs anticoagulation clinic review at local hospital; please complete FP92A form for a medical exemption certificate						
Information and advice given	Current smoker - refer to local smoking cessation service.						
Patient and carer concerns, expectations and wishes	Patient is happy to return to care of his GP but has expressed a wish to stay in contact with Mr Thomas in Urology during first six months after discharge						
Next appointment details	Mr. R Thomas Outpatient Department; Suite 5 in 3 weeks.						
Medication							
Medication name	Form	Route	Dose directions description	Indication/ description of any amendment	Additional information/ patient advice	Quantity supplied	Pharmacy check
Status: Added/amended							
Codeine Phosphate 30 mg	Tablet	Oral.	Every 4-6 hours, PRN	Pain	Max daily dose 240mg in 24 hours		
Co-amoxiclav 500/125	Tablet	Oral.	3 times a day (8,14,22)	IECOPD			
Enoxaparin 100 mg	Liquid	Subcutaneous.	Once daily (18)	DVT	Weight 70kg		
Status: Continued							

No changes to patient's usual medication							
Allergies and adverse reactions	Information not available						
Person completing record							
Dr SR Strachan	F2 Keates ward	Organisation	Sunnylake University Hospital	12:01:2018: 09:30		Checked by Dr Dash, consultant	
Distribution list (cc and to include patient)							
Dr S Singh (electronic transmission)	GP	Manor Farm Road Practice					
Anthony Stark (printed copy)	Patient						
Bağlam Notu: Yukarıda yer alan çıkış özeti (discharge summary), yurt dışında bulunduğu dönemde hastanede tedavi gören bir hastaya aittir. Hasta Türkiye'de ikamet etmektedir. Tedavisinin devamı ve takibi için raporun ilgili sağlık birimlerine verilmek üzere Türkçeye çevirisi yapılacaktır.							

Bağlam notu kaynak metnin oluştuğu ortam, çevirinin amacı, alıcısı ve kullanılacağı ortam hakkında bilgi vermelidir. Bu bilgi, öğrenciye erek dilde ve kültürde işlerliği olan bir metin üretmesi için gereken kararları almasına yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda, öğrenciden kaynak metne özgü özellikleri ayırt ederek çeviri sürecinde kendisini yönlendirecek soruları sorması beklenir. Bu metin özelinde öğrencinin sorgulaması ve araştırması gereken noktalar şöyle sıralanabilir:

Metin alt türüne ilişkin araştırma: Öğrencinin ilk olarak metnin kaynak kültürde nasıl 'adlandırıldığını' tespit etmesi gerekir. Bu bilgi erek metnin erek kültürde nasıl adlandırılacağının belirleyicisi olacaktır. İki metin arasında adlandırma ve işlev bakımından denklik bulunmayacağı durumlar da karşımıza çıkabilir. Bu durumda iş tanımı/bağlam notu belirleyici olacaktır. Dolayısıyla, ilgili metin alt türünün kaynak kültürdeki adının ve işlevinin bilinmesi yeterli değildir. Bu bilginin çeviri sürecindeki yönlendiriciliğinin bir diğer deyişle, erek metnin erek kültürde nasıl konumlandırılacağının belirlenmesi önemlidir.

Metnin kullanım alanı ve işlevi: Kaynak metnin alan kullanımları, terminoloji kullanımı ve içeriği incelendiğinde metnin bir hasta çıkış özeti olduğu görülecektir. Bu alt tür, alanla ilgili farklı kaynaklarda 'çıkış özeti', 'taburculuk raporu' veya 'epikriz raporu' olarak da görülebilir. Bu belge, hastanın başvuru nedeni, ilk teşhis, uygulanan tetkik ve tedaviler, taburculuk sonrası kullanılacak ilaçlar, diyet, egzersizler ile ilgili bilgileri içeren ve ilgili hekim tarafından çıkışta hasta yakınına verilen bir rapordur. Bu bilgiler hastanın daha sonra alacağı sağlık hizmetlerinde veya sosyal hizmetlerde kendisiyle ilgilenecek kişiyi ve/veya kurumu bilgilendirici ve yönlendirici nitelikte olduğundan son derece önemlidir. Ayrıca hastane çıkışı hastaya refakat edecek kişilerin bilgilendirilmesi açısından da gereklidir. Dolayısıyla, bu alt türün koşut metin araştırması için başvurulacak birincil kaynaklar hastaneler olmalıdır.[12] Mevcut sektör koşullarında çevirmen bu çerçevede bir alt tür araştırmasına her zaman vakit ayıramayabilir ancak söz konusu tıp olduğunda alan bilgisi kazanımı çoğu zaman çeviri süreciyle eş zamanlı ilerler. Derste öğrencinin konuya ilişkin araştırmasının tartışılması işlevsel olacaktır. Öğrenci, kaynak kültürde koşut metin araştırmasıyla ilk olarak bu metin alt türüyle ilgili konu bilgisi edinerek içeriğin ne olduğuna

[12] Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Uygulama Ve Araştırma Hastanesi Formları Ordu Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Hasta Yatış ve Taburculuk İşlemleri

ilişkin fikir sahibi olur. Metnin amacını ve işlevini çözümleyerek metni kaynak kültürde konumlandırır. Bu noktadan sonra, çeviri kararlarını belirleyen çevirinin bağlamıdır. Bağlam notu değiştiğinde, ortaya çıkacak erek metnin işlevi ve metin alt türü de kaynak metinden farklılaşabilir. Öğrencinin bu durumu değerlendirebilmesi, erek metnin içeriğini ve biçimi belirlemesinde yardımcı olacaktır. Bu farkındalık, çeviri kararlarının çıkış noktasıdır. Bu örnekte, metin kaynak ve erek kültürlerde benzer işlevlere sahiptir. Öğrenci bu bilgiye koşut metin tarayarak ulaşabilir.

Metin alt türü gelenekleri: Kaynak metnin biçimsel ve içerik özelliklerinin kaynak kültürde ve kaynak dilde aynı alt türe ait koşut metinler taranarak belirlenmesi gerekir. Mevcut kaynak metnin içerik ve biçim açısından eksik ya da hatalı oluşturulduğu durumlar da bu taramada ortaya çıkacaktır. Bu aşama, çeviri sürecinde zaman kaybı olarak görülebilir ancak çeviri becerisini geliştirmekte olan öğrencinin uzmanlık alanı bilgisi kazanması açısından gereklidir. Alan uzmanı çevirmen zaman içinde edindiği bilgisi ve deneyimi sayesinde bu aşamada metni her iki kültürde de kolaylıkla konumlandırabilecektir. Seçilen örnekte hasta bilgileri (patient demographics), yatış bilgileri (admission details), teşhis (diagnosis), klinik bulgular (clinical summary), çıkış bilgileri (discharge details and plan), tedavi süreci bilgilendirme (plan and requested actions) ve kullanılacak ilaçlar (medication) ve doktor bilgileri (GP) gibi temel başlıklar bu metin alt türünde bulunması zorunlu olan bilgilerdir. Biçimsel ve içerik olarak kurumdan kuruma farklılık gösterebilir. Örneğin, bu örnekte tablo şeklinde verilen bilgiler bir başka örnekte maddeler halinde ve daha ayrıntılı sıralanabilir.

Öte yandan, erek metnin alt türü ve işlevi benzer olsa da kaynak metnin içeriği dikkatle incelenmeli, farklılıklar var ise, bu farklılıkların aktarılmasına ihtiyaç olup olmadığı tespit edilmelidir. Bu örnekte, kaynak metinde yer alan 'Safety Alerts: Risks to Self' bölümünde 'Jehovah's Witness- NO blood products- advance decision documentation completed' ifadesi bu anlamda dikkat çekicidir. Erek kültürdeki koşut metinlerde bu tür bir başlık yer almamaktadır. Burada, hastanın Yehova Şahidi olduğu için hastaya kan transfüzyonu yapılmayacağı belirtilmiştir. Bağlam notuna dönecek olursak, erek metin geleneklerinde hastaya ait bu kişisel bilginin yazılacağı bir alan bulunmamasına rağmen, buradaki doktorların bu bilgiye sahip olması son derece önemlidir. Bu nedenle, metnin uygun bir yerinde bu açıklamaya yer verilmelidir. Çeviride bu bölüm 'Kişisel Risk Faktörleri: Hasta Yehova Şahididir. Kan transfüzyonu YAPILMAYACAKTIR. Gerekli belgeler hastaya imzalatılmıştır' şeklinde yer alabilir. Yine kaynak metinde 'Patient and carer concerns, expectations and wishes: Patient is happy to return to care of his GP but has expressed a wish to stay in contact with Mr. Thomas in Urology during first six months after discharge' açıklamasında, hastanın taburculuk sonrası durumunu takip edecek doktoruna ilişkin tercihi ve memnuniyetine yer verilmiştir. Erek kültürdeki koşut metinlerde bu bilgiye ait bir başlık bulmamakla birlikte, bilginin tedavinin seyrine etki edecek bir işlevi de yoktur. İhtiyaç olması durumunda kurumlararası iletişim kurulabilecektir. Bu nedenle erek metinde bu bölüme yer verilmeyebilir.

Metnin biçemi: Öğrencinin tıp dilinin özelliklerini göz önünde bulundurarak metnin dilsel özelliklerini çözümlemesi gerekmektedir. Teknik bir yazım gerektiren tıp çevirisinde metin alt türü ve işlevine göre kullanılan dil düzlemi de değişebilir. Öte yandan, kullanılan dil üslup açısından da kültüre göre değişiklik gösterebilir. Çıkış özeti formu bir kültürde daha uzun cümlelerle, açıklayıcı ve hastaya yönelik samimi bir tonda oluşturulurken, bir başka kültürde daha kısa ifadelerle ve hastalık bilgisi ön plana çıkarılarak yazılabilir. Bu örnekte, yukarıda metin gelenekleri içinde açıklanan 'Safety Alerts: Risks to Self' ve 'Patient and carer concerns, expectations and wishes' başlıkları, metnin kaynak kültürde 'hasta-dostu' (patient-friendly) bir dil kullanılarak yazıldığını ve hastaya ait kişisel bilgilere daha

ayrıntılı yer verildiğini göstermektedir. Erek kültürde ise hastalık ve tedavi süreci odaklı, bu anlamda daha mekanik bir anlatım tercih edilmektedir.

Terminoloji: Tıp çevirisinde özellikle erek dilde yapılan koşut metin araştırması terimlerin erek dilde ilgili uzmanlık alanındaki yerleşik kullanımlarına ilişkin bilgi sağlar. Bir terimin erek dilde birden fazla karşılığı olabilir. Yerleşik terim kullanımları, anabilim dalları ve sağlık kuruluşları özelinde farklılaşabildiği gibi çevirinin amacı ve alıcısı da terim kullanımlarında belirleyici rol oynayabilir. Bu noktada, farklı çeviri tercihlerinin ders ortamında tartışılması çeviri sürecinde bağlam notunun belirleyici etkisinin görülmesini sağlar. Örneğin, erek dilde yapılacak koşut metin taramalarında deri altı enjeksiyon uygulaması için kullanılan 'subcutaneous' teriminin 'subkutan' olarak kullanıldığı görülecektir. Ancak, farklı bir bağlamda, farklı bir kullanıcı için söz konusu terim için 'deri altı' ifadesi tercih edilebilir. Bir diğer örnekte de 'Lumbar disc prolapse' ifadesi için lombar disk herniasyonu, prolapsı ya da disk sarkması ifadeleri duruma göre tercih edilebilir.

Erek metnin kullanıcısı: Erek metnin içeriğini, dil kullanımını ve biçimsel özelliklerini belirleyecek olan bilgi temelde erek kitledir. Müşterinin ihtiyacını metin alt türü geleneklerinin dışına çıkan bir metin de karşılayabilir ya da müşteriden bu yönde bir talep gelebilir. Ancak, müşterinin çeviride alan uzmanı olmadığı göz önünde bulundurularak erek metnin işlevini engellemeyecek bir metin oluşturmak çevirmenin sorumluluğudur. Bu örnekte, metnin birden fazla kullanıcısı bulunmaktadır. Daha önce sözü edildiği gibi, çıkış özeti, hastayı, hastanın refakatçisini ve sonrasında tedavisini takip edecek olan doktoru veya sağlık kuruluşunu bilgilendirmek üzere verilir. Kaynak kültürde bazı formlarda bu çoklu işlev göz önünde bulundurularak rapora 'information for patient and carer' şeklinde bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümde bilgiler hasta ve hasta yakının anlayacağı açıklıkta yer almaktadır. Erek kültürde ise çıkış özetlerinde böyle bir fark gözetilmediği görülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, çeviri sürecinin bağlam notu doğrultusunda ilerlediği görülmektedir. Erek kültürdeki koşut metinlerde biçim, kullanılan dil ve içerik özellikleri tarandıktan sonra çeviri ihtiyacına göre bu bilgiler elenerek en işlevsel olanlar seçilir. Ders süreci, öğrencilerin eleme ve seçme süreçlerindeki farklılıkları ve kararlarının arka planını açıklamalarıyla ilerler. Bu tartışmalar, zihinsel süreçlerin somutlaşmasını sağlar. Öğrenci farklı çeviri tercihlerini ve araştırma kaynaklarını görerek öz değerlendirme yapma fırsatı bulur. Öte yandan, bu tür uygulamalarda yapılan araştırma ve okumalar, konu çeşitliliği ve bilgi yoğunluğu fazla olan tıp alanına ilişkin konu ve terim bilgisini de besler. Tıp çevirisinde çevirmenden beklenen uzmanlık alanı bilgisi (ikinci uzmanlık alanı tıp değilse) ancak bu sayede gelişebilir.

Sonuç

Toplumsal yaşamı düzenleyen normlar birbiriyle etkileşim halindedir ve bir alandaki değişim diğerlerini de etkiler. Eğitim sistemi bu ilişkiler bütünü içinde yer almaktadır. Dolayısıyla, eğitim içerikleri sözü edilen normlara uyum sağlayacak şekilde oluşturulur. Toplumsal, kültürel ve iletişimsel bir olgu olan çeviriye ilişkin akademik eğitim, toplumsal normlardan kopuk düşünülmemelidir. Çeviri edimini kuşatan normlar, mesleğe ilişkin nitelikleri ve çeviri ihtiyacını karşılayacak ürünün özelliklerini etkiler. Çeviri eğitiminde yer alan çeviri uygulamaları sözü edilen normların oluşturduğu beklentiyi karşılayacak nitelikte olmalıdır. Bu anlamda, uzmanlık alanı çevirisi derslerindeki uygulamaların işlevsel bir planlamayla çeviri edincini desteklediği görülmektedir. Tıp alanına özgü dil kullanımı, metin çeşitliliği ve yoğun alan ve terim bilgisi, uzmanlık alanı çevirisi dersleri arasında tıp çevirisini önemli bir konuma taşımaktadır. Çeviri eğitimi veren bölümlerin çoğunun müfredatında tıp çevirisinin yer alması bu

durumun bir göstergesidir. Öğrenciler, bu ders kapsamında, çeviri amaçlı metin çözümlemesi dersinde tanıştığı dil ve metin duyarlılığını ne kadar içselleştirebildiğini, araştırma becerisini etkin şekilde kullanıp kullanamadığını uygulama ortamında görür. Çalışmalarda, farklı bağlamlarda çeviri sürecinin nasıl değişebileceği gösterilir. Öğrenciler, metin alt türü özelliklerinin, dil kullanımının, amaç ve işlevin kaynak ve erek kültürlerde her zaman örtüşmediğini gözlemler.

Ders kapsamındaki uygulamalarda alana ilişkin yöntem bilgisi içselleştirilir. Böylelikle, mesleki normlar içinde tanımlanan çeviri becerilerine katkı sağlanır. Öte yandan, erek kitle beklentileri doğrultusunda alınan çeviri kararları, öğrencilerin beklenti normları ile açıklanan nitelikte erek ürün yaratma becerilerini de geliştirir. Sonuç olarak tıp çevirisi dersinin, sözü edilen iki norm kapsamında belirtilen çevirmen ve ürün niteliklerinin kazandırılmasına katkı sağladığı görülmektedir.

Kaynakça

Akbulut, A. N. (1995). Çeviri Eğitiminde Öğrenciye Çeviri Edinci Kazandırma: Çevirmen Kararları ve Dayanakları. (I. Bengi-Öner, Dü.) Çeviribilim 1, 13-24.

Ammann, M. (2008). Akademik Çeviri Eğitimine Giriş. (E. D. Ekeman, Çev.) İstanbul: Multilingual.

Birkan Baydan, E (2016). Çeviri Eğitiminde Çeviri/Çevirmenlik Edinci: Problem Çözme ve Karar Verme Konusunda Bir Farkındalık Uygulaması. İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi, 4(7), 103-125.

Chesterman, A. (1993). From 'Is' to 'Ought': Laws, Norms and Strategies. Target, 5(1), 1-20.

Çetintaş Sönmez, E. (2011, Haziran). Tıp Metinlerinin Çevirisine İlişkin Yaklaşımlar ve Beklentiler: Bir Olgu Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi. (2021, 08 24). Derece Programları: https://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2015-2016/tr/bolum_1081_tr.html adresinden alındı

Durukan, E., & Çelikay, M. (2018). Çeviri Edinci Kavramına Yönelik Kapsayıcı Bir Tanım Önerisi. Turkish Studies, 13(12), 161-176.

Ertan, E. (2013). Uzmanlık Alanları Çevirilerinin Tarihsel Süreci Eğitimi Önemi ve Çeviri Uygulamalarındaki Konumu. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

Eser, O. (2015). Çeviribilimde Edinç Araştırmaları. Ankara: Anı Yayıncılık.

İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi . (2021, 08 24). Mezuniyet Öncesi Eğtim Çatısı: https://istanbultip.istanbul.edu.tr/tr/content/mezuniyet-oncesi/egitim-catisi adresinden alındı

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık ve Araştırma Hastanesi. (2021, 08 25). https://hastane.ksu.edu.tr/Default.aspx?SId=19183 adresinden alındı

Kussmaul, P. (2011). Components of Translation Competence. Turgay Kurultay'a Bir Armağan. Çevbiribilimden Kestiler (s. 245-259). içinde İstanbul: Multilingual.

Nord, C. (2005). Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis (2 b.). Amsterdam-New York: Rodopi.

Nord, C. (2008). Defining translation functions. The translation brief as a guideline for the trainee translation. Ilha do Desterro, 41-55.

Ordu Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi. (2021, 09 02). https://ordueah.saglik.gov.tr/TR,292600/hasta-yatis-ve-taburculuk-islemleri.html adresinden alındı

Öncü, T. (2016). Akademik Çeviri Eğitimi Bağlamında Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi Dersi. Yüksek Lisans Tezi.

Polama, M. M. (2010). Çağdaş Sosyoloji Kuramları (1. baskı: 1993 b.). (H. Erbaş, Çev.) Ankara: Gündoğan Yayınları.

Pym, A. (1999). Okay, So How Are Translation Norms Negotiated? A Question for Gideon Toury and Theo Hermans. C. Schäffner (Dü.) içinde, Translation and Norms (s. 106). Multilingual Matters.

Pym, A. (2003). in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. Meta, 48(4), 481-497. Redifining Translation Competence

Yök Atlas. (2021, 08 15). Yök Lisans Atlası: https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php adresinden alındı

Ömer Yağmur, 17. Yüzyılda Yaşayan Türkçenin Söz Varlığı, Kesit Yayınları, 9786059100632, İstanbul, Ekim 2019 / F. Çimen (pp. 1314-1316)

T1- Ömer Yağmur, 17. Yüzyılda Yaşayan Türkçenin Söz Varlığı, Kesit Yayınları, 9786059100632, İstanbul, Ekim 2019

Feyzi ÇİMEN[1]



İnsan zekâsının mahsüllerini koruyarak sonraki nesillere aktarmayı sağlayan yazının icadı, dil eğitimine ve bilimsel faaliyetlere yeni bir boyut kazandırmıştır. Özellikle yazıdan alfabeye geçişle birlikte yazı, tüm kültürleri etkilemiş ve birçok etnik grup kendi yazı dillerini oluşturmuştur. Dünyada her dil biricik ve millî olmasına rağmen dil seslerinin somut biçimleri/toplu simgeler topluluğu olan alfabeler, buna paralel değildir. Yani her toplumun kendine mahsus bir dili olmasına rağmen alfabesi yoktur. Alfabeler dildeki mevcut seslerin yazıya dökülmüş biçimleridir. Pekâlâ her millet hatta her insan vokal ve konsonantlarıyla standartlaşmış bir dilin seslerini küçük bir gayretle simgelere dönüştürebilir. Lakin kadim insanların zihninde kendine mahsus yepyeni bir alfabe üretmek çok önemli görülmediğinden birçok kültür, komşusunda veya yakın çevresinde bulunan bir alfabeyi kendi dil yapısına uygun hâle getirerek kullanmayı tercih etmiştir. Bu uyarlama, alınan alfabede olmayan seslerin o alfabeye ihdas edilmesi biçiminde gerçekleşmiştir. İdeal bir alfabede her ses için bir sembol kullanımı esastır. Buna rağmen bir simgenin birden fazla sesi ve görevi temsil ettiği, bazen de birden fazla simgenin bir sesi veya simgeyi temsil ettiği durumlar olabilir.

Bilinen ilk yazılı metin olan Göktürkçeden, Uygurcadan günümüze Türkçenin yazımı için Arap, Kiril, Ermeni, Süryani, Yunan, Latin vb. birbirinden faklı birçok alfabe kullanılmıştır.[2]

Bu alfabeler içinde bin yıla yakın bir süre kullanılan Arap alfabesinin özel bir yeri vardır. Türklerin İslam'ı kabulüyle başlayan Arap alfabesinin kullanımı 1928'de yapılan Harf Devrimi'ne kadar sürmüştür. Bu kadar uzun bir dönem kullanılan Arap alfabesiyle yüzlerce yıl içinde binlerce müellif tarafından Türkçenin ifade ve yazı imkânlarıyla bütün kelime dağarcığını ortaya koyan tıptan astronomiye, fıkıhtan kelâma, edebiyattan tarihe eserler kaleme alınmıştır. Bununla birlikte Arap harflerinin Türkçenin seslerini temsil etmede yetersiz kaldığı durumlar vardır. K ile g için aynı harf kullanılır; ekler tek biçimli yazılır, duruma göre 2, 4, 8 türlü okunabilir. Özellikle "vav", "ya", "elif" harfleri uzatma, okutma ve asli harf olma gibi üç durumu temsil eder. Yani yazı dili ile konuşma arasında imladan kaynaklı bir farklılık söz konusudur. Bugün Türkiye'de lisansüstü çalışmalarda çokça yapılan transkripsiyon, transliterasyon çalışmalarının sebebi bu durumdur. Doğu Türkçesi ile Batı Türkçesi arasındaki birçok fonetik özellik farkı bu okuma/yorumlama biçimiyle ortaya çıkar. Böylelikle yazıda olmayan, okumada ortaya çıkan ünlü uyumları ve konsonant tercihleri görülür. Her ne kadar yazı dilinde bir standartlaşma olsa da söz konusu devrin insanlarının konuşma biçimlerini bu metinlerden çıkarmak olası değildir. Bahsi geçen dönemlerde insanların nasıl konuştuğunu gösteren bir kayıt cihazı da olmadığı için konuşma dilinin özelliklerini Arap harfli metinlerden çıkarmak (Bazı müellifler konuşma

[1] Dr. Öğr. Üyesi, İstinye Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, (İstanbul, Türkiye) fcimen@istinye.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3734-7257 [Tanıtma, Tanıtma kayıt tarihi: 07.08.2021-kabul tarihi: 20.12.2021]

[2] Ayrıntılı bilgi için bkz. Talat Tekin, Tarih Boyunca Türkçenin Yazımı, Simurg, Ankara, 1997.

Ömer Yağmur, 17. Yüzyılda Yaşayan Türkçenin Söz Varlığı, Kesit Yayınları, 9786059100632, İstanbul, Ekim 2019 / F. Çimen (1314-1316. s.)

dilinin özelliklerini nispeten eserlerine yansıtmış olsalar da) çok kolay değildir. Fonetik özelliklerin tespitinde diğer alfabelerde yazılan Türkçe metinler bu bağlamda bizlere daha çok fikir verir.

XVI. yüzyıldan itibaren Anadolu coğrafyasında Oğuz Türkçesinin impartorluk dili sıfatını taşıyarak bir yazı dili olmaya başlamasıyla Türkçe farklı etnik kökenden seyyahlar, elçiler, misyonerler, bilim adamı vs.'nin dikkatini çekmeye başlamış, bu doğrultuda farklı amaçlar için transkripsiyon metinleri dediğimiz eserler kaleme alınmaya başlanmıştır.[3] Bu eserlerin kaleme alınan diğer eserlerden en büyük farkı konuşma dili özelliklerini daha iyi yansıtmalarıdır.

Transkripsiyon metinleri, Türkoloji çalışmaları içinde önemli bir alandır. Sayıları çok olmayan bu metinler Türk olmayan seyyahlar, tutsaklar, elçiler, misyonerler vs. tarafından Türkçe öğrenmek-öğretmek maksadıyla veya misyonerlik faaliyetleri için Latin, Grek, Kiril, Ermeni alfabeleri ile kaleme alınmıştır. Bu eserleri önemli kılan en önemli özellik, kaleme alınırken kelime ve eklerin yazımında imladan ziyade duyulurluğun dikkate alınmasıdır.

Transkripsiyon metinleri içinde en önemli metin şüphesiz Meninski'nin çalışmasıdır.[4] Lakin hacmi ve içeriği ne olursa olsun Türk dili tarihi için her metin çok kıymetlidir. Bundan dolayı her metnin ilmi neşri son derece önemlidir.

Ekim 2019'da 17. Yüzyıl Türkçesin söz varlığınından bir kesitini ortaya koyan *17. Yüzyılda Yaşayan Türkçenin Söz Varlığı* adlı bir kitap neşri yapılmıştır. Çalışmanın sahibi Dr. Ömer YAĞMUR'dur. Yağmur, transkripsiyon metinleri içinde önemli bir yer tutan Antonio Mascis'in *Vocabolario Toscana e Turchesco*'su *(1617)* ile Giovanni Molino'nun *Dittionario della lingua Italiana, Turchesca (1641)* adlı eserlerinin karşılaştırmasına dayanan bir sözlük çalışması hazırlamıştır. Yağmur, çalışmasındaki madde başlarını Antonio Mascis'in ilgili eserine göre düzenlemiş; iç maddeleri ise Giovanni Molino'nun sözlüğü ile karşılaştırmıştır.

Yağmur, çalışmasındaki madde başlarını Türkçeye çevirerek araştırmacılara büyük bir kolaylık sunmuştur. Ayrıca Yağmur, ilgili eserlere (Argenti, Ferraguto, Montalbano, Carradori, Parigi, Meniski, Pianzola gibi yazarların eserlerine) referans vererek sadece karışılaştırmalı bir sözlükten çok öte madde başlarının etimolojik kökeni ve fonolojik değişimleri hakkında değerli bilgiler sunmuştur.

Yağmur'un çalışması "genel sözlük" ve "yer adları sözlüğü" olarak iki bölümden meydana gelmektedir.

Çalışmanın "genel sözlük" kısmında a harfinde 689, b harfinde 762, c harfinde 166, ç harfinde 269, d harfinde 674, e harfinde 328, f harfinde 128, g harfinde 426, h harfinde 388, ı harfinde 44, i harfinde 359, k harfinde 1016, l harfinde 83, m harfinde 491, n harfinde 209, o harfinde 179, ö harfinde 119, p harfinde 217, r harfinde 96, s harfinde 691, ş harfinde 166, t harfinde 630, u harfinde 139, ü harfinde 67, v harfinde 97, y harfinde 642, z harfinde 232 olmak üzere toplam 9287 madde başı yer alırken "yer adları" kısmında a harfinde 42, b harfinde 17, c harfinde 18, ç harfinde 5, d harfinde 12, e harfinde 14, f harfinde 10, g harfinde 12, h harfinde 7, i harfinde 31, j harfinde 1, k harfinde 58, l harfinde 14, m harfinde 29, n harfinde 12, o harfinde 28, ö harfinde 1, p harfinde 37, q harfinde 3, r harfinde 36, s harfinde 115, ş harfinde 7, t harfinde 38, u harfinde 10, ü harfinde 1, v harfinde 58, x harfinde 3, y harfinde 13, z harfinde 18 olmak üzere toplam 650 madde başı yer almaktadır. Buna göre "genel sözlük" ve "yer adları sözlüğü" kısmında 9937 madde başına yer verilmiştir. 9937 madde başı 17. yüzyıl Türkçesinin fonetik

3 Ayrıntılı bilgi için bk. Ömer Yağmur, "Erken Dönem Türkçe Transkripsiyon Metinleri ve Bunların Dil Araştırmaları Açısından Önemi", *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 4 (2014) Güz s.201-217.

4 Ayrıntılı bilgi için bk. Mertol Tulum, *17. Yüzyıl Türkçesi ve Söz Varlığı*, Ankara, TDK, 2011.

Ömer Yağmur, 17. Yüzyılda Yaşayan Türkçenin Söz Varlığı, Kesit Yayınları, 9786059100632, İstanbul, Ekim 2019 / F. Çimen (pp. 1314-1316)

özelliklerinin tespiti için muazzam bir sayıdır. Bu bağlamda Dr. Yağmur'un 17. *Yüzyılda Yaşayan Türkçenin Söz Varlığı* çalışması Türkoloji sahasında büyük bir boşluğu doldurmuştur.

Eserin yeni baskılarında biraz daha istatistiki bilgilerin verilmesi ve çalışmaya, özgün eserden örnek sayfaların eklenmesi isabetli olacaktır.

Dr. Ömer YAĞMUR'u bu çalışmasından dolayı tebrik eder, başarılarının devamını dileriz.

Çelikel, S. (2021). Türkiye Türkçesinde Öncelik Fiilleri ve İşlevleri. Ankara: Duvar Yayınları. ISBN: 978-625-7680-48-6 / U. Özgür (1317-1318. s.)

T2- Çelikel, S. (2021). Türkiye Türkçesinde Öncelik Fiilleri ve İşlevleri. Ankara: Duvar Yayınları. ISBN: 978-625-7680-48-6

Uğur ÖZGÜR[1]



Türkçede birleşik fiilllerin oluşum şekilleri üzerine çok fazla çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada, birleşik fiiller içinde karmaşık fiillerin bir çeşidi/kategorisi olarak öncelik fiilleri diye adlandırılan –mIş ol- ve mIş bulun- yapısıyla ortaya çıkan oluşumlar, tüm yönleriyle ele alınmaya çalışılmıştır. Öncelik fiillerinin yapısal özellikleri, cümleye olan anlamsal katkısı, cümle içerisinde edatlarla oluşturdukları söz öbekleri/kalıpları incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada incelenen örnekler, Türkiye Türkçesiyle sınırlandırılmış olup Cumhuriyet döneminden günümüze kadar yazılan edebî eserler, gazete ve dergilerin yanında akademik ve hukuki metinlerden örnekler seçilmiştir. Karmaşık fiil kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için kip, kiplik, zaman, görünüş, kılınış kavramlarını içeren gramer kitapları taranmıştır.

Çelikel'in doktora tezinin[2] kitap olarak hazırlanmasıyla ortaya çıkan bu eser, önsöz ve içindekiler bölümünün ardından giriş (s. 1-3), karmaşık fiillerle ilgili temel kavramlar (3-81), karmaşık fiiller ve özellikleri (82-111), öncelik fiilleri (112-290), sonuç ve öneriler (291-298) olmak üzere beş ana bölüm altında verilmiştir.

Giriş bölümünde konunun sınırları çizilmiş, çalışmada incelenen örneklerle ilgili bilgiler verilmiş, amaç, yöntem ve elde edilen malzemenin değerlendirilmesi ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

"Karmaşık Fiillerle İlgili Temel Kavramlar" başlığı altında verilen ikinci bölümde alt başlıklar halinde olmak fiilinin özellikleri ve işlevleri, sıfat-fiiller, zaman, kip, kiplik, görünüş, kılınış terimleri üzerinde durulmuştur.

"Karmaşık Fiiller ve Özellikleri" başlığı altında verilen üçüncü bölümde alt başlıklar halinde karmaşık fiil, karmaşık fiillerin tarihçesi, karmaşık fiillerin özellikleri ve karmaşık fiillerin sınıflandırılması tüm yönleriyle verilmeye çalışılmıştır.

"Öncelik Fiilleri" başlığı altında verilen dördüncü bölümde araştırmacıların öncelik fiillerle ilgili görüşlerine yer verilmiştir. –mIş ol-, -mIş olacak, -mIş olacaktı, -mIş olacakmış, -mIş olmuş, -mIş oluyor, -mIş oluyordu, -mIş oluyormuş, -mIş oldu, -mIş olur, -mIş olabilir, -mIş olabilirmiş, -mIş olursa, -mIş olurdu, -mIş olabilirdi, -mIş olsa, -mIş olsaydı, -mIş ola, -mIş olaydı, -mIş olmalı, -mIş olmalıydı, -mIş ol- emir kipiyle, sıfat-fiil ile, zarf-fiil ile, mastar ekleriyle kullanılan örneklere yer verilmiştir. Öncelik fiillerinin biçimsel özelliklerinin yanında bu fiillerin cümleye kattığı anlam, anlam zenginliği,

[1] Öğr. Gör. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili (Tekirdağ, Türkiye), uozgur@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9385-2912 [Tanıtma, Tanıtma kayıt tarihi: 12.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021]

[2] Çelikel S. (2016). Cumhuriyet Dönemi Türkiye Türkçesinde Öncelik Fiilleri ve İşlevleri. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelikel, S. (2021). Türkiye Türkçesinde Öncelik Fiilleri ve İşlevleri. Ankara: Duvar Yayınları. ISBN: 978-625-7680-48-6 / U. Özgür (pp. 1317-1318)

oluşturdukları söz kalıpları incelenmiştir. Bu yönüyle araştırma, hem yapısal hem anlambilimsel çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın sonuç bölümünde sıfat-fiil + ol-/bulun- şeklinde oluşturulan birleşik eylemlerin karmaşık fiiller olarak tanımlandığı vurgusu yapılarak bu fiillerin birleşik fiiller içerisinde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öncelik fiilleri teriminin niçin kullanıldığı ve –mIş ol- ve mIş bulun- yapılarının oluşturduğu fiil çekimleri, öncelik fiillerinin üzerine imek ek fiilinin gelmesiyle oluşabilecek olası çekimler ile bunların bağlam içinde kazanmış oldukları zaman, görünüş, kip ve kiplik özellikleri açıklanmaya çalışıldığı üzerinde durulmuştur.

Öncelik fiillerinin derinlere inildikçe içinden daha çok ayrıntıların çıkabileceğini belirten araştırmacı, bu yöndeki çalışmalarının devam edeceğini sonuç bölümünde belirtmiştir. Ayrıca Çelikel (2021) tarafından sonuç bölümünde çalışmanın alana hangi katkılar sağlayacağı şu ifadelerle verilmiştir: "Öncelikle karmaşık fiiller konusuna bu alandaki terim sorununa dikkat çekmektedir. Bu birleşik yapıların adlandırılması ve incelenmesi konusunda orijinal nitelik taşır. Bu yapının ve bu yapıdaki diğer çekimlerin incelenmesi noktasında yapılacak diğer çalışmalara kaynaklık eder. Karmaşık fiillerin zaman, kip, kiplik ve görünüş değerlerinin bağlamda incelenmesi amacındaki çalışmalara örnek oluşturur. Birleşik fiiller konusunun lise müfredatında işlenmesi doğrultusunda eksiklere dikkat çeker. Karmaşık fiiller konusunun müfredata eklenmesi noktasında kaynak niteliği taşır. Bu çalışmada karmaşık fiillerin yapısal özellikleri ve cümle içinde alabildiği çeşitli biçimler tespit edilmekle beraber bağlamda değerlendirilen çeşitli anlamsal inceliklere geniş çaplı yer verilmiştir. –mIş ol-/-bulun yapısının cümle içinde girdiği farklı biçimleri, aldığı çeşitli görevleri ayrıntılarıyla inceleyen, konuya anlambilimsel odaklı açıklama getiren kaynak yok denecek kadar azdır. Çalışmanın bölümlerinde fiiller üzerine anlambilimsel odaklı çalışmaların azlığına değinilmiştir. Çalışmamızda birçok örnek üzerinden yapmış olduğumuz detaylı anlamsal incelemelerin bu konudaki diğer çalışmalara öncülük edeceği kanısındayız."

Öncelik fiillerinin yapısal özellikleri, cümleye olan anlamsal katkısı, cümle içerisinde edatlarla oluşturdukları söz öbekleri/kalıplarının incelenmesiyle ortaya çıkan bu eser, yapısal ve anlambilimsel çalışmalara katkı sağlayacaktır.

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

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